

## ”OPISKELEN USKONTOA, KOSKA SE ON YLEISSIVISTÄVÄÄ”

Lukiolaisten käsityksiä uskonnon valinnaiskursseista ja uskonnon opiskelun merkityksestä

Noora Jormanainen 185457  
Pro gradu -tutkielma  
Itä-Suomen yliopisto  
Filosofinen tiedekunta  
Läntinen teologia  
Uskonnonpedagogiikka  
Kevät 2014

# ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b>		<b>Osasto</b>	
Filosofinen tiedekunta		Läntinen teologia	
<b>Tekijät</b>			
Noora Jormanainen			
<b>Työn nimi</b>			
OPISKELEN USKONTOA, KOSKA SE ON YLEISSIVISTÄVÄÄ. Lukiolaisten käsityksiä uskonnon valinnaiskursseista ja uskonnon opiskelun merkityksestä			
<b>Pääaine</b>	<b>Työn laji</b>	<b>Päivämäärä</b>	<b>Sivumäärä</b>
Uskonnonpedagogiikka	Pro gradu -tutkielma	x	31.03.2014
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
<b>Tiivistelmä</b>			
<p>Tutkielmani tavoitteena on tarkastella sitä, miksi lukiolaiset valitsevat uskonnon valinnaiskursseja ja mitä uskonnon opiskelu merkitsee heille. Tämä tutkielma avaa empiirisestä näkökulmasta lukiolaisten mielipiteitä ja näkemyksiä asiasta, jota ei ole tutkittu aikaisemmin.</p> <p>Tutkielmani teoreettinen viitekehys muodostuu tutkimuksista, jotka käsittelevät Suomen uskonnonopetuksen historiaa ja lukiokoulutuksen muutosta sekä nuorten uskonnollista kehitystä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tämän lisäksi tutkielmani viitekehykseen kuuluu tutkimuksia opiskelumotivaatiosta ja opiskelun merkityksestä lukiossa. Teoriataustan tarkoituksena on tukea tutkielmani tuloksia.</p> <p>Tutkimusaineistoni koostui 36 kyselyvastauksesta ja neljästä haastattelusta. Lukion opiskelijat vastasivat ensin kyselyyn, jonka tulosten pohjalta muodostin teemahaastattelurungon ja valitsin haastateltavat lukiolaiset. Keräsin kyselyaineiston kolmesta eri lukiosta, joista jokaisesta valitsin yhden uskonnon valinnaiskurssiryhmän tutkielmaani varten. Haastatteluun valitsin kyselyiden perusteella neljä opiskelijaa, jotka edustivat jokaista kolmea valinnaiskurssiryhmää.</p> <p>Kyselylomakkeen strukturoitujen kysymysten vastaukset analysoin kvantitatiivisesti ristiintaulukoinnilla ja frekvensseillä. Kyselyn avointen kysymysten vastaukset ja haastattelut analysoin puolestaan sisällön-analyysilla. Osan avointen kysymysten ja haastatteluiden vastauksista kvantifioin, jonka perusteella pystyin laskemaan vastausten esiintyvyyttä. Tarkastelin vastauksissa lukiolaisten esittämiä syitä uskonnon valinnaiskurssivalinnoille ja heidän pohdintojaan uskonnon opiskelun merkityksestä.</p> <p>Kyselyiden ja haastatteluiden perusteella lukiolaiset valitsivat uskonnon valinnaiskursseja sisäisten ja ulkoisten tekijöiden vuoksi. Sisäisiä tekijöitä olivat muun muassa aikaisemmat kokemukset uskonnon oppiaineesta ja opiskelijoiden oma uskonnollisuus, kun taas ulkoisia tekijöitä olivat esimerkiksi muut ihmiset ja uskonnon oppiaineen erityisluonne. Uskonnon opiskelu merkitsi lukiolaisille joko maailmankuvan avartamista tai ei mitään. Maailmankuvan avartaminen tarkoitti lukiolaisten vastauksissa muiden kulttuurien tuntemista ja suvaitsevaisuutta.</p> <p>Tutkielmani osoittaa sen, että lukiolaiset valitsevat uskonnon valinnaiskursseja hyvin erilaisista syistä. Oppiaineen helppo luonne ei näytä olevan ainoa syy opiskelijoiden valinnoille, sillä kurssien sisällöillä näyttäisi olevan tärkeä osa lukiolaisten valinnoissa. Uskonnon opiskelu on myös merkityksellistä lukiolaisille, mikä voi kertoa oppiaineen tarpeellisuudesta. Lukion uskonnonopetusta ei tulosten valossa pidä poistaa kouluopetuksesta vaan uskonnon oppiaineen sisältöjä tulee muuttaa vastaamaan monikulttuurisuuden ja suvaitsevaisuuden vaatimuksia.</p>			
<b>Avainsanat</b>			
Uskonnonopetus, lukio, uskonnon valinnaiskurssit, opiskelumotivaatio, opiskelun merkitys			

## UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Faculty</b>		<b>School</b>	
Philosophical Faculty		School of Theology	
<b>Author</b>			
Noora Jormanainen			
<b>Title</b>			
I STUDY RELIGION BECAUSE IT BELONGS IN GENERAL KNOWLEDGE. Upper secondary school students' opinions about optional courses of religion and significance of studying religion			
<b>Main subject</b>	<b>Level</b>	<b>Date</b>	<b>Number of pages</b>
Religious Education	Master's Thesis	x	31.03.2014
	Minor Thesis		
	Bachelor's Thesis		
	Intermediate Studies Thesis		
<b>Abstract</b>			
<p>The aim of this study is to examine why upper secondary school students select optional courses of religion and what is the significance of studying religion. This study unfolds from the empirical point of view upper secondary school students' opinions and views about subject which haven't been studied before.</p> <p>Studies about the history of religious education in Finland, changes of upper secondary school and adolescent's religious development forms the theoretical frame for this study. Moreover research about motivation of studying and significance of studying are theoretical frameworks for my paper. The theory is all about supporting results of my thesis.</p> <p>The research material of my study consisted 36 questionnaire answers and four interviews. Students' of the upper secondary school answered firstly to the questionnaire whereby I created the frame of the theme interview and chose students for interviews. I gathered the material of the questionnaire from three different upper secondary schools where each one of them I chose one optional group of religion for my study. I chose four students for interviews based on the questionnaire. These students represented said religion groups.</p> <p>I analyzed structured questions of the questionnaire quantitatively by using cross tabulation. The open questions of the questionnaire and the interviews, for one, I analyzed by using qualitative content analysis. The part of the answers of the open questions and the interviews I quantified that I could calculate incidences of the answers. I examined upper secondary school students' stated reasons for choosing optional courses of religion and their thoughts for the significance of studying religion from their answers.</p> <p>Based on the questionnaires and the interviews upper secondary school students' chose optional courses of religion because of the internal and external factors. Internal factors were for example early experiences about subject of religion and students' religiousness. External factors were for example other persons and characteristics of the subject of religion. Studying religion meant either expanding of the world view or nothing. Expanding of the world view signified knowing other cultures and tolerance on the student's answers.</p> <p>My study shows that upper secondary school students' choose optional courses of religion very different reasons. Easiness of the subject does not appear to be the only reason to students' choices because contents of the courses seem to have important part to their choices. Studying religion is also significant to students what can relate necessity of the subject. There is no reason to remove religious education from upper secondary school but contents of the subject need to be changed that demands of the multiculturalism and tolerance can be achieved.</p>			
<b>Keywords</b>			
Religious education, upper secondary school, optional courses of religion, motivation for studying, significance of studying			

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	1
2	USKONNONOPETUS LUKIOSSA.....	4
2.1	Uskonto lukion oppiaineena.....	4
2.2	Nuoret ja uskonnonopetus.....	9
3	USKONNON OPISKELUMOTIVAATIO JA OPISKELUN MERKITYS.....	13
3.1	Opiskelumotivaatio ja uskonnon oppiaineen erityisluonne .....	13
3.2	Opiskelun merkitys uskonnon oppiaineessa .....	19
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	22
4.1	Tutkimustehtävä.....	22
4.2	Tutkimusmenetelmät.....	25
4.3	Aineiston keruu ja tutkimusjoukko .....	28
4.4	Aineiston analyysi.....	31
5	TULOKSET .....	34
5.1	Ulkoiset ja sisäiset tekijät uskonnon valinnaiskurssien valinnassa.....	34
5.2	Uskonnon opiskelu maailmankuvan avartajana.....	41
5.3	Uskonnonopetuksen kokeminen tarpeelliseksi tulevaisuudessa .....	47
5.4	Tutkimustulosten tarkastelu ja yhteenveto.....	51
6	POHDINTA JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	55
7	KIRJALLISUUS .....	64
8	LIITTEET.....	70

## 1 JOHDANTO

Koulussa annettava uskonnonopetus herättää ihmisissä monenlaisia mielipiteitä. Tämän olen saanut huomata keskustellessani ihmisten kanssa omasta ammatinvalinnastani. Kun kerron ihmisille opiskelevani uskonnonopettajaksi, saan usein pitkiä katseita ja silmien pyörittelyä. Uskonnon oppiainetta on minulle usein kuvattu sanoilla ”aikansa elänyt”. Ihmisten asenteet ovat useimmiten negatiivisia ja myös kouluissa olen törmännyt samankaltaisiin mielipiteisiin oppilaiden taholta.

Eri asenteista huolimatta kevään 2012 evankelis-luterilaisen uskonnon ylioppilaskirjoitukseen on ilmoittautunut 1614 lukiolaista ja määrä laskee hiukan kevääksi 2013, kun ilmoittautuneita on 1522. Muihin reaaliaineisiin eli lukuaineisiin verrattuna ilmoittautuneiden määrä on tietenkin suhteellisen pieni, sillä esimerkiksi terveystiedossa kirjoittajia on 7039 keväällä 2013. (Ylioppilastutkinto Suomessa 2013.) Kaikesta huolimatta määrä on kuitenkin reilusti yli tuhat ja se on mielestäni mielenkiintoista, sillä opiskelijan täytyy opiskella pakollisten kurssien lisäksi vapaasti valittavia kursseja, jos hän haluaa hyvän numeron ylioppilaskirjoituksista. Lukiossa annetaan evankelis-luterilaisessa uskonnossa opetusta yhteensä viidessä eri kurssissa, joista kolme on pakollisia ja kaksi syventäviä eli valinnaisia kursseja.

Tutkielmani tehtävänä on tuottaa tietoa siitä, miksi lukiolaiset valitsevat uskonnon valinnaiskursseja ja mikä merkitys uskonnon opiskelulla on lukion opiskelijoille. Tavoitteenani on tuoda esille lukiolaisten asenteita uskontoa ja uskonnon valinnaiskursseja kohtaan sekä kartoittaa opiskelijoiden uskonnonopetuskäsityksiä. Lisäksi pyrin esittelemään lukiolaisten pohdintoja uskonnonopetuksen asemasta ja tulevaisuudesta koulumaailmassa. Tutkielmani aineisto koostuu kyselylomakkeista ja haastatteluista, jotka olen kerännyt kolmesta lukiosta Pohjois-Karjalan alueelta. Aineiston keruun aikana vastaajat opiskelivat joko UE4-kurssia, Uskontojen maailmat, tai UE5-kurssia, Mihin suomalainen uskoo? Vastaajista suurin osa kuului evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen piiriin ja loput ortodoksisen uskonnonopetuksen puolelle.

Oletettavaa on, että erilaiset motiivit vaikuttavat lukiolaisiin heidän valitessaan uskonnon valinnaiskurssin /-kurseja. Opiskelijoiden päätöksiin voivat vaikuttaa sekä ulkoiset että sisäiset motiivit. Ulkoiset motiivit ilmenevät esimerkiksi siten, että hyvä opettaja tai paras kaveri vaikuttavat päätökseen valita uskonnon valinnaiskurssi. Sisäinen opiskelumotivaatio tarkoittaa puolestaan sitä, että opiskelija on kiinnostunut opetettavasta aiheesta ja huomannut sen itselleen arvokkaaksi. Lisäksi välineelliset motiivit voivat vaikuttaa opiskelijan valintoihin. Tällöin opiskelu perustuu siitä saatavaan hyötyyn. (Engeström 1987, 28—29.)

Opiskelulla on yleensä myös jotakin merkitystä opiskelijoille. Tavoitteenani on myös tutkia sitä, mitä merkitystä lukiolaisille on uskonnon opiskelulla. Uskonnonopetuksen merkitystä oppilaille ei ole tutkittu suoranaisesti ollenkaan, vaikka pelkästään opiskelun merkitystä on tutkittu opiskelumotivaation yhteydessä melko paljon. Yrjönsuuri (1997, 27) toteaa, että opiskelijan tulee kokea opittava sisältö itselleen tärkeäksi ja mielluisaksi, jotta opiskelulla on hänelle jotain merkitystä.

Tutkimustehtävien lisäksi kartoitan tutkielmassani muutamia alakysymyksiä. Niiden tarkoituksena on saada tietoa siitä, mitä lukion valinnaiskurssit antavat opiskelijoille, miten lukiolaisten uskonnonopetuskäsitykset vaikuttavat uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen ja mitkä tekijät vaikuttavat lukiolaisten käsityksiin uskonnon opiskelusta. Näiden lisäksi pyrin hahmottamaan sitä, miten uskonnonopetuskäsitykset vaikuttavat uskonnon opiskelun tavoitteisiin ja mitä lukion opiskelijat ajattelevat koulun uskonnonopetuksesta. Uskonnonopetuskäsityksiin vaikuttavat esimerkiksi sukupuoli, ikä ja opiskelumotivaatio (Kallioniemi 2000, 181—183). Tämän lisäksi kotona saatu uskonnollinen kasvatus jättää jälkensä nuoren ajatusmaailmaan. Kodin uskontokasvatuksen myötä nuori perii tietyt ajatusmallit koskien uskonnonopetusta, mikä puolestaan vaikuttaa uskonnon opiskeluun ja sen tavoitteisiin. (Niemelä & Koivula 2006, 176—177.)

Aikaisempaa tutkimusta koskien uskonnon valinnaiskurssien valitsemista ei ole olemassa. Monet tutkijat ovat kuitenkin perehtyneet sekä lukion uskonnonopetusta koskeviin asenteisiin ja uskomuksiin että lukiolaisten odotuksiin uskonnonopetusta kohtaan. Asenteet uskonnonopetusta kohtaan vaihtelevat paljon sukupolvesta toiseen ja siksi myös omassa tutkielmassani sivuan lukiolaisten asenteita, vaikka pääpaino pysyy valinnaiskurssien valintaan liittyvissä motiiveissa ja uskonnon opiskelun merkityksen tutkimisessa. Aikaisempi tutkimus on keskittynyt pääasiassa ala- ja yläkoululaisten asennemittauksiin, mutta silti myös lukiolaiset ovat saaneet puheenvuoron asiassa. Uskonnon oppiaineen kiinnostavuus

perustuu opiskelijoiden mukaan siihen, että uskonnot vaikuttavat vahvasti ihmisten elämäntodellisuuteen ja yhteiskunnalliseen elämään (Kallioniemi 2002, 263).

Henkilökohtainen kiinnostukseni lukion uskonnonopetusta kohtaan, omat kokemukseni ja nykyinen lukion opetussuunnitelmaudistus ovat perustana tutkimusaiheeni valinnalle. Kandidaatin tutkielmastani selviää, että uskonnon pakollisia kursseja tulee lukiossa vähentää, mikä on vaikuttanut suuresti pro gradu -tutkielmani aiheen valintaan. Tutkielmani aihe on tärkeä, sillä lukion tuntijakoa ja uskonnon opetussuunnitelman tavoitteita suunniteltaessa opiskelijoiden mielipiteitä ei oteta riittävästi huomioon. Haluan omalla tutkielmallani kasvattaa tietoutta lukiolaisten asenteista koskien uskonnonopetusta, sillä koen sen myös parantavan omaa ammatti-identiteettiäni ja auttavan minua tulevassa työssäni. Mielenkiintoisinta on saada selville, opiskelevatko lukiolaiset uskonnon valinnaiskursseja vain oppiaineen helpon luonteen vuoksi.

## 2 USKONNONOPETUS LUKIOSSA

### 2.1 Uskonto lukion oppiaineena

Suomen koulutusjärjestelmä on lähtöisin keskiajalta, jolloin Turun tuomiokirkon yhteyteen on perustettu katedraalikoulu. Opetustoiminta on käynnistynyt siellä mahdollisesti jo 1200-luvulla. Tuolloin uskonto ei ole ollut oma oppiaineensa, sillä se on kuulunut osaksi kaikkea opetusta. 1500-luvun reformaation seurauksena uskonnosta on tullut oma oppiaineensa. Noin sata vuotta myöhemmin Suomen koulutusjärjestelmä on muuttunut kolmiportaiseksi. Korkein aste on ollut hiippakuntakaupungeissa toimivat lukiot, sitten triviaalikoulut maa-kuntakaupungeissa ja alimpana asteena ovat toimineet kaupunkikeskittymissä lastenkoulut. Myös kansanopetus on kehittynyt 1600-luvulla, jolloin kaikkien on pitänyt opetella lukemaan. Tämän seurauksena kotiopetus ja lukkarinkoulut ovat muodostaneet kansanopetuksen ala-asteen. Yläasteeksi on kehittynyt rippikoulu, joka on täydentynyt kinkereillä. Tästä syntynyt kansakoulumalli on muodostanut 1900-luvulla oppi- ja kansakoulun myötä peruskoulun. Nykyinen peruskoulujärjestelmämme on siis syntynyt jo muutama sata vuotta sitten. Opetus on siirtynyt kirkolta kuntien tehtäväksi 1800-luvun puolella välissä, jonka vuoksi kirkko ja koulu ovat eronneet lopullisesti 1921. Tuolloin on säädetty oppivelvollisuuslaki, joka on johtanut kansakoulun pakollisuuteen. (Pyysiäinen 1998, 41—45.)

Opettajia on koulutettu Suomessa aina koululaitoksen perustamisesta lähtien. Nykyisin alakoulun opetuksesta vastaavat luokanopettajat ja yläkoulussa sekä lukiossa toimivat puolestaan aineenopettajat. Tämä kahtiajako on lähtöisin 1800-luvulta, jolloin Suomen koulutusjärjestelmä on jaettu kansakouluun ja oppikouluun. Kansakoulun opettajia on koulutettu seminaareissa ja oppikoulun opettajat ovat saaneet pätevyytensä yliopistoissa. Tämä on johtanut 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen ja uusien opettajankoulutuksen tavoitteiden myötä luokan- ja aineenopettajakoulutukseen. (Rönneberg 2000, 23.) Vaikka yläkoulussa ja lukiossa opetuksesta vastaavatkin aineenopettajat, on näiden kouluasteiden opettajien työssä kuitenkin selkeitä eroja. Lukion aineenopettajat eivät nimittäin ole koko ikäluokan opettajia vaan lukioon valikoituu tietty joukko opiskelijoita (Virta 2007, 295). Tämä ero vaikuttaa muun muassa opiskeluilmapiiriin, häiriökäyttäytymiseen ja opiskelumotivaatioon.

Suomen uskonnonopetusmalli on tunnustukseton ja uskontokuntalähtöinen. ”Mallin historialliset juuret ovat 1920-luvulla, jolloin on säädetty, että kansakoulussa uskonnonopetusta



opetetaan sen uskontokunnan mukaan, johon oppilaiden enemmistö kuuluu” (Kallioniemi 2009, 410). Myös Pyysiäinen (1998, 45) toteaa, että koulun uskonnonopetus on pysynyt melko muuttumattomana aina 1920-luvulta asti. Vuoden 1922 uskonnonvapauslaki on merkittävä, koska sen myötä uskontokuntaan kuulumattomat voivat halutessaan vapautua uskonnonopetuksesta. Tämän seurauksena on kehitetty elämäkatsomustiedon opetus, josta ei kuitenkaan ole tarpeen puhua tässä yhteydessä. (Mt., 44.)

Vaikka uskonnonopetus on määritelty 1900-luvun alussa tunnustuksettomaksi, se ei käytännössä ole ollut sellaista. Koska opetusta on annettu enemmistön mukaan ja se on ollut pakollista, opetus on ollut tunnustuksellista. 1950-luvulla tunnustuksellisuuden käsitettä on yritetty määritellä uudelleen, sillä ” - opetuksessa ei saa olla mitään tunnustuksen vastaista, mutta kaikkia tunnustukseen kuuluvia asioita ei tarvitse käsitellä” (Pyysiäinen 1998, 49). Vasta uudelle vuosituhatluvulle tultaessa koulun uskonnonopetus on saanut Suomessa uuden määritelmän, sillä tunnustuksellisuuden käsite on korvattu käsitteellä oppilaan oman uskonnon opetus. Tämä on seurausta uudesta uskonnonvapauslaista (2003), joka lähtee positiivisesta oikeudesta saada uskonnonopetusta. Uusi laki mahdollistaa Kallioniemen (2009, 411) mielestä syvällisen perehtymisen omaan uskontoon. On kuitenkin tärkeää huomata, että uusi käsitteenmäärittely ei vaikuta uskonnonopetuksen järjestämismalliin, sillä uskonnon ja elämäkatsomustiedon järjestämisen perusteena on edelleen oppilaiden enemmistö (Kallioniemi 2005, 21).

Suomen uskonnonopetusmalli aiheuttaa paljon keskustelua vielä nykyisin ja tunnustuksellisuudesta ei ole yksimielisyyttä. 2000-luvun uskonnonopetuskeskustelua leimaa kolme tuttua aihetta: uskonnonopetuksen tunnustuksellinen luonne, koulun uskonnonopetuksen oikeutus ja yleinen katsomusopetus (Ubani 2013, 69). Tästä syystä uskonnonopetusta on pyritty perustelemaan hyvin erilaisilla argumenteilla. Uskonnonopetuksen perusteluita ovat kasteopetus, kulttuurihistoria, antropologia, yhteiskunta ja eettisyys (Tamminen & Vesa 1982, 28—29). Vaikka uskonnonopetusta perustellaan esimerkiksi Suomen kristillisellä historialla, ei nykyistä lukion evankelis-luterilaista uskonnonopetusta voi kokonaisuutena tarkasteltuna kuitenkaan pitää teologisesti tunnustuksellisena, sillä se ei nouse minkään tietyn uskontokunnan

tunnustuksesta käsin vaan perustuu eri näkemysten tasapuoliseen tarkasteluun. Luterilainen oppiaines ei myöskään saa mitään erityisasemaa lukion evankelis-luterilaisessa uskonnon-opetuksessa. (Pyysiäinen 2000, 51.)

Suomessa lukion ainejaosta, tuntimääristä ja opetussuunnitelmista päättää Opetushallitus. Opetushallitus on hyväksynyt tänäkin päivänä käytössä olevan Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS) vuonna 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet sisältävät tuntijaon lisäksi muun muassa lukion arvoperusteet, aihekokonaisuudet, oppiainekohtaiset tavoitteet ja suunnitelmat ohjauksesta, arvioinnista sekä erityisopetuksesta. Lukion tehtävänä on jatkaa perusopetuksen yleissivistävää opetus- ja kasvatustyötä. Lukion erityistehtävänä peruskouluun verrattuna on antaa mahdollisimman hyvät lähtökohdat jatkokoulutukseen ja lukiossa hankittujen tietojen sekä taitojen loppuarviointi perustuu lukiodiplomeihin, päättötodistukseen ja ylioppilaskirjoituksiin. Lukio-opetuksen lähtökohtana on elämän ja ihmis-oikeuksien kunnioitus, ja koulutuksessa korostetaan yhteistyötä, vuorovaikutusta ja rehellisyyttä. Lukiossa opiskelu perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppija on aktiivinen tiedonkäsittelijä ja rakentaa uutta tietoa vanhojen tietorakenteiden mukaan. Tällöin opettaja toimii vain opiskelua tukevana ohjaajana ja oppilas on itse vastuussa oppimisestaan. Vaikka oppimisen periaatteet ovat kaikille samat, jokainen opiskelija oppii omalla tavallaan riippuen käytetyistä opiskelustrategioista ja vanhasta tiedosta. (Opetushallitus 2003, 9—14.)

Nykyinen lukion tuntijako pohjautuu valtioneuvoston päätökseen vuodelta 1993, jolloin opinnot on jaettu pakollisiin, syventäviin ja soveltaviin kursseihin (Pyysiäinen 1998, 58). Uusin, vuoden 2002, tuntijakoasetus ei ole tuonut muutoksia uskonnon ja elämänkatsomustiedon kurssimääriin. Edelleen evankelis-luterilaisessa ja ortodoksissa uskonnossa on tarjottavana kolme pakollista ja kaksi syventävää kurssia. Syventäviä kursseja kutsutaan myös valinnaiskursseiksi, sillä ne eivät ole pakollisia opiskelijoille. Suomessa lukion uskonnonopetusta määrittää Lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS) lisäksi uskonnonvapauslaki ja lainsäädäntö. Suomen uskonnonopettajien liitto ry (SUOL, 2013) toteaa, että oikeus uskonnonopetukseen on kirjattu myös YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen ja moniin muihin kansainvälisiin sopimuksiin. ”Peruskoulun tavoin lukion uskontokuntasidonnaisen uskonnonopetuksen tavoitteena on saavuttaa monipuolinen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys” (Pyysiäinen 1998, 59). Kallioniemen (2005, 41) mielestä uskonnonopetuksen tehtävänä on myös antaa valmiuksia oman elämänpolitiikan rakentamiseen muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulun uskonnonopetus on siis tasapuolista ja asial-

lista tietoa uskon eri muodoista sekä uskonnon merkityksestä ja ilmenemismuodoista (Nikunen 1971, 24—25).

Valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan uskonnossa on tarjottavana kolme yhteistä ja vähintään kaksi syventävää kurssia. Näitä syventäviä kursseja ovat UE4 - Uskontojen maailmat ja UE5 - Mihin suomalainen uskoo? Näiden kahden kurssin sisällöissä toteutuu lukion uskonnonopetuksen keskeinen tehtävä, joka on erilaisiin maailmankatsomuksiin ja uskontoihin sekä omaan uskontoon perehtyminen (Pyysiäinen 1998, 262). Uskontojen maailmat -kurssin ”yleistavoitteena on laajempi ja syvempi maailmanuskontojen tuntemus. Kurssilla pohditaan uskontojen etiikkaa ja niiden vaikutusta yhteiskuntaan ja kulttuuriin.” (Huhta 1998, 364.) Maailmanuskontojen opettamista pidetään vaativana tehtävänä, koska se edellyttää myös historian ja maantieteen tuntemusta. Uskonto on tärkeä osa eri maiden kulttuuria, jolloin esimerkiksi Intiaa ei voi tuntea tuntematta hindulaisuutta. (Sakaranaho 2005, 350.) Joissakin lukioissa UE4-kurssi on mahdollisesti yhteinen sekä evankelis-luterilaisen että ortodoksisen uskonnon opiskelijoille. Molempien uskontojen opetussuunnitelmiin nimittäin kuuluu tutustua eri uskontoihin. UE4-kurssin tavoitteena on lukion opetussuunnitelman (2003) mukaan se, että opiskelija:

- tuntee maailmanuskontojen ominaispiirteet
- ymmärtää uskontoihin liittyvän sisäisen monimuotoisuuden ja niiden vaikutuksen ajatteluun, kulttuuriin ja yhteiskuntaan
- ymmärtää eri uskonnoissa ilmenevien ihmiselämän peruskysymysten samankaltaisuuden ja oppii arvostamaan muiden kulttuurien uskonnollista ja eettistä perinnettä.

Mihin suomalainen uskoo? -kurssi on laaja kokonaisuus, jonka vuoksi kurssi tulee suunnitella opiskelijaryhmän tarpeiden mukaan, sillä kaikkea kurssin sisällöistä ei yleensä ehdi käsittelemään. Kyseessä olevan kurssin yhteydessä on kuitenkin tarkoituksenmukaista tarkastella suomalaisen yhteiskunnan maallistumista, uskonnon privatisoitumista ja kansainvälistymistä (Kallioniemi 2005, 340). UE5-kurssin tavoitteena on se, että opiskelija:

- tuntee uskonnon ilmenemismuodot Suomessa muinaissuomalaisesta uskonnosta nykypäivän uskonnollisuuteen
- ymmärtää Suomen uskonnollisista ja maailmankatsomuksellisista kysymyksistä käytyä keskustelua ja siihen liittyviä taustatekijöitä
- osaa jäsentää Suomen uskonnollisia liikkeitä niiden toiminnan ja opillisten korostusten näkökulmasta.

Lukion opetussuunnitelman perusteet asettavat jokaiselle oppiaineelle tavoitteet, jotka opiskelijoiden tulee hallita lukion päättötodistuksen saamiseksi. Edellä esitettyjen uskonnonopetuksen tavoitteiden lisäksi uskonnolla on koulun oppiaineena suomalaisessa yhteiskunnassa neljä tehtävää. Nämä tehtävät ovat uskonnon perusluonteen ymmärtäminen, omaan uskontoon tutustuminen, elämän eettisten ulottuvuuksien ymmärtäminen ja valmiuksien antaminen opiskelijoille elämään moniuskontoisessa yhteiskunnassa. (Kallioniemi 2005, 41).

Uskonnonopetus perustuu, lainsäädännön ja opetussuunnitelman lisäksi, aina johonkin uskonnonpedagogiseen näkemykseen uskonnon luonteesta, opetettavuudesta ja sen sisällöistä. Uskonnonpedagogiset näkemykset muokkaavat osaltaan uskonnonopetuskäsityksiä, uskonnon opiskelun motivaatiota ja erityisesti opetussuunnitelman tavoitteita. 2000-luvun hallitsevat uskonnonpedagogiset suuntaukset ovat symbolididaktiikka ja spiritualiteettia korostava kasvatus. Symbolididaktiikan mukaan symbolit ovat uskonnon luonnollinen kieli ja tästä syystä uskonnonopetuksen tavoitteena on saada opiskelijat ymmärtämään uskonnon symbolinen luonne, jotta he voivat tulkita ja ymmärtää muita uskontoja. Spiritualiteettia korostava kasvatus perustuu ajatukseen siitä, että on olemassa muutakin kuin arkitodellisuus. Spiritualiteetti on kykyä nähdä asioiden syvemmät merkitykset, jolloin sille herkeittäviä asioita ovat muun muassa kuolema, suru, syntymä ja rakkaus. Uskonnonopetuksessa spiritualiteettia voi kehittää lauluilla, piirtämisellä ja maalaamisella. (Tirri 2003, 103—105.) Sekä symbolididaktiikka että spiritualiteettia korostava kasvatus luovat pohjaa niin uskonnon opetussuunnitelmille kuin luokassa tapahtuvalle uskonnonopetukselle. Ilman uskonnonpedagogisia näkemyksiä ei ole uskonnonopetustakaan.

Uskonnonpedagogisten näkemysten lisäksi uskonnonopettaja on merkittävässä roolissa, kun kouluissa toteutetaan uskonnonopetusta. Uskonnonopettaja on nimittäin opetussuunnitelman ja luokahuonekäytäntöjen yhteen sovittaja sekä pedagoginen asiantuntija. Suomessa uskonnonopettajan rooli on merkittävä, sillä opettaja kuuluu kahteen professioon eli ammattikuntaan, opettajiin ja teologeihin. Suomessa uskonnonopettajat pitävät uskonnonopetusta yhteiskunnallisesti tärkeänä ja he näkevät monikulttuurisuuden rikkautena. (Räsänen, Ubani, Ziebertz & Riegel 2010, 436, 446.) Uskonnonopettajat vaikuttavat omilla asenteillaan ja mielipiteillään niin yleiseen uskonnonopetuskeskusteluun kuin opiskelijoiden motivaatioon ja uskonnonopetuskäsityksiin, joten heidän vaikutustaan uskonnon valinnaiskurssien valinnassa ja uskonnon opiskelun merkityksessä ei pidä unohtaa.

Nykyinen koulun uskonnonopetus, uskonnonpedagogiset näkemykset ja uskonnonopettajien rooli ovat muuttuneet paljon vuosien ja vuosisatojen aikana. Siihen ovat vaikuttaneet sen hetkinen yhteiskunnallinen tilanteemme ja kulttuuritraditiomme, mutta siitä huolimatta uskonto on aina kuulunut osaksi koulutusjärjestelmäämme. Tämä johtuu siitä, että uskonnonopetukseen kohdistuneet odotukset ovat vahvasti kulttuuriimme sidottuja. Uskonnon piiristä ovat nimittäin lähtöisin eri kulttuurien suuret peruskertomukset, kuten suomalaisille tuttu Kalevala. (Koskinen 2001, 522.) Kallioniemi (2009, 413) olettaa, että uskonnonopetus keskittyy tulevaisuudessa kulttuurinlukutaitoon, etiikkaan ja elämäntapaan. Tämän lisäksi uskonnonopetuksessa ei saa unohtaa opiskelijoiden yksilöllisiä elämänkysymyksiä ja identiteetin muodostusta. Tämä on ymmärretty jo 1980-luvulla, sillä uskonnonopetuksessa tulee lisäksi huomioida oppilaiden yksilöllisyys ja sen avulla tukea heitä identiteetinmuodostuksessaan (Pirinen 1986, 133).

## 2.2 Nuoret ja uskonnonopetus

Lukion evankelis-luterilaisen uskonnon syventäviä kursseja ei ole tutkittu aikaisemmin, mikä on vaikuttanut suuresti päätökseeni lähteä tutustumaan omassa tutkielmassani juuri tähän aiheeseen. Nuorten uskonnollisuutta ja uskonnollisuuden kehitystä sekä lukion opiskelijoiden että suomalaisten käsityksiä uskonnonopetuksesta on kuitenkin tutkittu paljon. Erityisesti koko yhteiskunnan uskonnonopetuskäsitykset vaikuttavat suuresti siihen, miten uskonnonopetukseen ja uskonnon asemaan koulumaailmassa suhtaudutaan.

Koska Suomen koulutusjärjestelmän mukaisesti lukio on luokaton, voi kursseilla, etenkin valinnaiskursseilla, olla eri-ikäisiä opiskelijoita. Uskonnon opiskeluun ja opetukseen se tuo omat haasteensa, sillä opiskelijoiden uskonnollinen kehitys voi vaihdella suuresti. Fowlerin (2000) teoria uskon kehityksen (Stages of Faith) eri vaiheista auttaa ymmärtämään lasten ja nuorten uskonnollista ajattelua. Vauvaikäisen varhainen usko (primal faith) kehittyy kiintymyssuhteessa vanhempiin, jonka kautta vauvalle syntyy luottamus ja jumalakuva. Intui-tiivis-projektiivinen usko (intuitive-projective faith) alkaa kehittyä toisesta ikävuodesta eteenpäin. Tuolloin lapsi alkaa suuntautua yliluonnolliseen ja hän tiedostaa moraalistandardit. Alakouluikäisenä kehittyy myyttis-kirjaimellinen usko (mythic-literal

faith), jolloin ajattelua leimaa kirjaimellisuus. Tällöin ihmisen toiminta on palkkioiden ja rangaistusten ohjaamaa. Nuorena ja nuorena aikuisena synteettis-konventionaalinen usko (synthetic-conventional faith) hallitsee ajattelua. Silloin henkilökohtaiset arvot alkavat varmistua ja Jumala liittyy käsitykseen hyvästä elämästä. Yksilöllistyvä reflektiivinen usko (individuative-reflective faith) ilmenee aikuisuudessa, mutta se ei kehity kaikille. Tällöin henkilö tekee lopulliset uskonnolliset ja kriittiset arvovalintansa. Yhdistävän uskon (conjunctive faith) saavuttanut henkilö on sitoutunut vahvasti omiin arvoihinsa ja uskomuksiinsa. Viimeinen vaihe on universaali usko (universalizing faith), joka ilmenee kulttuurista riippumatta.

Oikarinen (1998, 192) käyttää apunaan Fowlerin teoriaa, jonka mukaan lukioikäisten ajattelua hallitsee synteettis-sovinnainen usko. Synteettis-sovinnainen usko tukee minäkuvan ja elämäntarkoituksen integroitumista, mutta silloin nuori voi sietää huonosti erilaisuutta ja olla auktoriteettiriippuvainen. Tällöin uskonnonopetuksen tehtävänä on vahvistaa erilaisuuden sietokykyä, jolloin nuorelle kehittyy myönteinen maailmankuva ja elämäntarkoituksellisuus. (Mt., 192.) Uskonnon valinnaiskursseista etenkin maailmanuskontoja käsittelevä kurssi auttaa tässä paljon. Honko (1971, 51) toteaaakin, että vieraiden uskontojen opiskelulla on suuri kasvatuksellinen arvo, sillä uskontotiedollinen oppiaine lisää kykyä sietää, ymmärtää ja hyväksyä erilaisuutta. Vaikka Honko on esittänyt ajatuksensa yli neljäkymmentä vuotta sitten, ovat ne silti ajankohtaisia monikulttuuristuvassa yhteiskunnassamme.

Lukioiässä nuoret saavuttavat abstraktin ja loogisen ajattelun huipun. Tällöin heidän maailmankuvansa ja elämäntarkoituksensa saavat lopulliset muotonsa. (Oikarinen 1998, 185.) Lukion uskonnonopetus, ja erityisesti valinnaiskurssit, voivat vaikuttaa suuresti nuorten maailmankuvan muotoutumiseen. Tässä on Oikarisen (1998, 186) mielestä apua siitä, että lukiolaisia kiinnostaa peruskoululaisia enemmän ympäristöön, yhteiskuntaan ja koko maailmaan liittyvät pohdinnat. Lukiolaisia kiinnostavia aiheita on myös elämäntarkoituksen pohdinta, jolloin uskontotunneilla kuolema ja kuolemanjälkeinen elämä aiheuttavat eniten kysymyksiä (Tamminen & Vesa 1982, 109–110). Viitteitä on kuitenkin siitä, että koulun uskonnonopetuksessa ei käsitellä riittävästi nuoria kiinnostavia aiheita. Yläkoululaisten mukaan esimerkiksi eksistentiaalista pohdintaa ei huomioida koulussa tarpeeksi (Ubani 2013, 158). Lukion uskonnonopetukselle tuo omat haasteensa myös se, miten nuorten uskonnollisuutta ja hengellisyyttä tulee käsitellä. Haasteellisuus perustuu siihen, että nuorille usko on vahvasti henkilökohtainen asia eivätkä useimmat nuoret koe tarvitsevänsä kirkkoa

vahvistamaan omaa uskoa. Nuoret pitävät uskoa yksilön omana ja yksityisenä asiana. (Niemelä 2006, 63.)

Vaikka koulun uskonnonopetuksella on suuri merkitys lukioikäisten uskonnolliseen kehitykseen, siihen vaikuttaa myös nuorten kasvuympäristö. Haavio on kehittänyt suomalaista opetuskulttuuria suuresti, minkä vuoksi hänen käsityksenä uskonnonopetuksesta ovat edelleen arvostettuja. Haavio (1961, 70) toteaa, että nuorten uskonnollinen kehitys muotoutuu sen mukaan ympäröikö nuorta ankara oikeaoppisuus, herätyskristillisuus vai uskontokielteisyys. Ankara ja tiukkoja rajoja asettava fundamentalistisuus aiheuttaa nuorissa voimakasta vastustusta. Myös Tamminen (1981) on sitä mieltä, että lasten ja nuorten uskonnollisuus on yhteyksissä persoona- ja ympäristötaustoihin, sillä vanhempien uskonnollisuus ja nuoren koulumenestys vaikuttavat uskonnolliseen aktiivisuuteen. Nuoret ovat lukioiässä jakaantuneet selvästi kristillisessä uskossa pitäytyviin ja siihen kielteisesti suhtautuviin, mutta nuoruusiässä yhä harvempi tunnustautuu kristilliseen uskoon (Tamminen 1985, 125, 152). Ubanin (2013, 141) mukaan koti on tärkein vaikuttaja lasten uskonnollisessa kehityksessä, jolloin koulun uskonnonopetus tukee uskon kehitystä vain, kun se on samassa linjassa kodin arvojen kanssa. Sointu (1971, 33) kuitenkin huomauttaa, että ne nuoret, joiden kasvuympäristö tarjoaa vain vähän uskonnonopetusta, tarvitsevat sitä yleensä eniten, sillä nuorten tasapainoisen henkisen kehityksen kannalta uskonnolliseen maailmaan perehtyminen on välttämätöntä. Tästä huolimatta koulun merkitys uskontokasvatuksen antajana on lähinnä yleissivistävä, sillä kodin tarjoama uskontokasvatus on vaikuttavampaa (Niemelä & Koivula 2006, 176—177).

Uskonnonopetus jakaa mielipiteitä suomalaisten keskuudessa voimakkaasti. Keskustelu uskonnonopetuksen asemasta ja merkityksestä nykykoulussa nousee esille aika ajoin opetussuunnitelmauudistusten ja vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen myötä. Räsänen (2006, 10) on huomannut saman asian kerättyään mielipidekirjoituksia internetin keskustelupalstoilta. Hän kertoo, että uskonnonopetuksesta ja sen asemasta koulussa on paljon vääriä mielikuvia, mutta myös moderneja ajatuksia oppiaineen sisällöistä. Aikaisempien tutkimusten valossa uskonnon oppiaine jakaa mielipiteitä myös oppilaiden keskuudessa. Sointu (1984, 22) on tutkinut tamperelaislukiolaisten käsityksiä uskonnonopetuksesta ja todennut, että lähes puolet lukiolaisista pitää uskontoa tärkeänä tai melko tärkeänä oppiaineena. Myös tutkituista etälukiolaisista selvä enemmistö kokee uskonnon kurssin antamalla tiedoilla olevan käyttöä sekä uskontojen ja kulttuurien

ymmärtämisessä että oman elämänkatsomuksen pohdinnassa (Kallioniemi 2002, 264). Tämän lisäksi Räsänen (2006, 115) on saanut selville suomalaisten uskontokäsityksiä tutkiessaan, että uskonnonopetus on valtaosan mielestä tarpeellista ja tärkeää.

Vaikka Räsänen (2006, 115) tutkimus osoittaa uskonnonopetuksen olevan tarpeellista, selviää siitä myös se, että uskontoa ei pidetä suosittuna oppiaineena. Samankaltaisia tuloksia on saanut myös Peltola (1973, 77), jonka mukaan oppilaat kokevat uskontotunnit ikäviksi. Peltola pohtiikin, että ikävänä pitämiseen voivat vaikuttaa uskonnonopetuksen työtavat, sillä uskontoa pidetään siitä huolimatta tarpeellisena ja helppona oppiaineena. Abituriienttien uskontokäsityksistä ilmenee selkeä mielenkiinnon väheneminen uskonnon oppiainetta kohtaan. Siihen on syynä opettajakeskeiset työtavat ja muiden ideologioiden vähäinen käsittely. (Seppo 1971, 82.)



### 3 USKONNON OPISKELUMOTIVAATIO JA OPISKELUN MERKITYS

#### 3.1 Opiskelumotivaatio ja uskonnon oppiaineen erityisluonne

Motivaatio on osa ihmisten jokapäiväistä elämää. Motivaatio saa yhden ihmisen opiskelemaan ahkerasti ja toisen laiskottelemaan. Motiivit ovat motivaation perusrakenteita. Ne ylläpitävät ja virittävät yksilön käyttäytymisen suuntaa, jolloin ne ovat myös päämääräsuuntautuneita. Motivaatiota voi kuvailla yksilön psyykkiseksi tilaksi, joka määrää toiminnan aktiivisuuden ja mielenkiinnon kohteet (Ruohotie 1998, 36, 42.) Motivaation avulla ihminen asettaa tavoitteita. Tavoite voi olla asia, jonka yksilö haluaa oppia, ymmärtää, välttää tai hallita. (Malmberg & Little 2002, 129.) Motivaatio on yksilöllistä ja perustuu aikaisempiin kokemuksiin. Lisäksi motivaatio on temperamenttiriippuvaista, jolloin osa ihmisistä esimerkiksi kiinnostuu uusista asioista ja osa pitäytyy tutussa ja turvallisessa. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 59.)

Opiskelumotivaatio liittyy aina oppimisprosessiin ja uuden asian opiskeluun. ”Opiskeluksi kutsutaan yksilön intentionaalista toimintaa, jonka intentiona on tietyn sisällön oppiminen” (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 10). Motivaatio voi puolestaan olla sisäisesti tai ulkoisesti virittynyttä. Motivaatio on Engeströmin (1987, 29) mukaan sisällöllistä silloin, kun opiskelu pohjautuu mielenkiintoon opittavan asian sisältöä ja käyttötarkoitusta kohtaan. Opiskelija toisin sanoen pitää opiskeltavaa asiaa tulevaisuutensa kannalta tärkeänä. Sisäinen motivaatio on erityisen voimakasta silloin, kun opiskelija on toimintaansa uppoutunut eikä huomaa esimerkiksi ajan kulua (Kosonen 1991, 42). Engeström (1987, 32) myös lisää, että sisäinen opiskelumotivaatio syntyy ristiriidasta, joka on opiskelijan sen hetkisten tietojen ja annettuun tehtävään liittyen vaatimusten välillä. Sisäinen motivaatio on yhteydessä yksilön ylimmän tason tarpeisiin, jolloin ihminen tavoittelee itselleen tärkeitä asioita (Ruohotie 1998, 38).

Motivaatiokäsityksiä ja opiskelumotivaatiota selittävät erilaiset motivaatioteoriat, joilla pyritään selittämään ihmisten käyttäytymistä. Motivaatioteorioita on olemassa useita, joista osa on historian kuluessa hylätty ja osaa kehitelty pidemmälle. Eri kategorisointeja ja teorioita motivaatiolle ovat muun muassa Freudin psykoanalyttinen teoria, Maslown tarvehierarkia, Rotterin sosiaalisen oppimisen teoria ja tavoitteen asettamisen teoria. Freudin psykoanalyysin mukaan ihmisen käyttäytyminen selittyy tiedostamattomien

voimien toiminnalla, kun taas Maslown tarvehierarkian mukaan ihminen tavoittelee aina vain korkeampaa tarvetasoa. Tarpeet on jaoteltu viiteen tasoon, joista ylempää tasoa tavoittelakseen ihmisen pitää tyydyttää alemman tason tarpeet. Näitä ovat fysiologiset, turvallisuuden, liittymisen, arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Rotterin sosiaalisen oppimisen teoria perustuu behavioristiseen käsitykseen siitä, että ihminen etsii positiivista ärsykettä ja välttelee epämiellyttäviä ärsykeitä. Hänen teoriansa hylkää tarpeisiin linkittyvät teoriat ja korostaa ihmisen ja ympäristön suhdetta. Yksinkertaisimmillaan ihmisen käytös muuttuu ympäristön vaikutuksesta. Tavoitteiden asettamisen teorioita on itsessään useita, mutta tunnetuin lienee Locken päämääräsuuntautunut teoria. Teorian mukaan ihminen on sitä motivoituneempi mitä selkeämpiä ja haastavampia tehtäviä hänelle asetetaan. Tehtävän helppous ei siis kasvata motivaatiota. (Ford 1992, 156—172.) Vaikka edellä kuvatuista teorioista on esitetty kritiikkiä, niiden avulla voi silti selittää esimerkiksi opiskelumotivaatiota.

Usein lainattu motivaatioteoria on kuitenkin Fordin teoria motivaation systeemeistä. Fordin motivaatioteoria perustuu kognitiiviseen psykologiaan, jonka mukaan ihminen käsittelee aktiivisesti tietoa. Teoriassa otetaan kognitioiden lisäksi tunteet ja ympäristö huomioon. Fordin mukaan ihmisen toiminta koostuu kolmesta tekijästä, joita ovat toiminnan tavoite, selviytymisodotukset ja tunteet. Tavoite antaa toiminnalle suunnan ja sisällön, selviytymisodotukset liittyvät yksilön uskomuksiin omista kyvyistään ja tunteet puolestaan auttavat yksilö saavuttamaan tavoitteensa. Fordin teoriassa ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus on suuressa roolissa, sillä motivaatio muodostuu ympäristössä. (Ford 1992, 2—16, 247.) Opiskelumotivaatio toimii hyvänä esimerkkinä Fordin teoriasta, sillä tavoitteellinen opiskelu vaatii kognitiivisia prosesseja. Opiskelijan tulee myös uskoa kykyihinsä ja olla oikealla tavalla latautunut opiskeluun, jotta tavoitteet voi saavuttaa. Fordin teoria selittää siis hyvin opiskelijoiden motivaatiota, mutta mitkä muut tekijät voivat muovata lukiolaisen opiskelumotivaatiota.

Lukio ja peruskoulu eroavat monella tavalla toisistaan. Lukiolaiset ainakin suhtautuvat opiskeluun peruskoululaisia positiivisemmin, mikä johtuu sekä kehityspsykologisista syistä että lukioon valikoituneista opiskelijoista (Aho 1995, 32). Tärkein erottava tekijä on kuitenkin lukiokoulutuksen vapaaehtoisuus. Jos koulu koetaan pakolliseksi ja väkijäiseksi, oppiminen ja opiskelu saavat epäsuotuisat lähtökohdat (Kosonen 1991, 46). Lukioon ja toisen asteen koulutukseen haetaan opiskelemaan, jolloin opiskelu siellä on vapaaehtoista ja itsestä riippuvaista. Ruohotie (1998, 39) korostaa sitä, että vapaaehtoisuuteen perustuva

opiskelu on pitkälti sisäisen motivaation ohjaamaa, sillä ihmiset hakeutuvat opiskelemaan heitä kiinnostavia asioita. Lukion opiskelijoilla on siis muita enemmän sisäistä motivaatiota, joka johtuu lukiokoulutuksen vapaaehtoisuudesta (Malmberg & Little 2002, 139). Tästä huolimatta Engeström (1987, 30) on kuitenkin sitä mieltä, että opiskelijoiden motivaatio tulee turvata käsittelemällä opetuksessa nuorten toivomia asioita.

Vaikka lukiolaisia pääsääntöisesti ohjaa sisäinen motivaatio, voi heillä silti olla muita syitä tai tavoitteita opiskelulle. Kouluikäisillä nuorilla on yleensä kolmenlaisia tavoitteita opiskelussaan. Hallitsemistavoitteet liittyvät uuden oppimiseen ja taitojen kehittämiseen. Pätmistavoitteelliset nuoret haluavat olla parempia kuin muut ja esitellä taitojaan. Välttämistavoitteet toteutuvat, kun nuori välttelee negatiivisia huomautuksia tai pyrkii pois hankalasta tilanteesta. (Malmberg & Little 2002, 130.) On syytä olettaa, että hallitsemistavoitteet vallitsevat lukiolaisten keskuudessa, sillä he pyrkivät kehittämään taitojaan tulevaisuutta varten. Myös Aho (1995, 27) on samaa mieltä asiasta, sillä lukioikäisiä nuoria kiinnostaa itsensä kehittäminen.

Opiskelumotivaatioon ja opintomenestykseen vaikuttavat siis useat eri tekijät. Yleensä oppijan päämäärä rakentuu olemassa olevan motivaatioperustan ja opiskelutilanteesta tehtyjen tilannetulkintojen vuorovaikutukselle (Järvelä & Niemivirta 1997, 222). Lisäksi päämääräsuuntautuneeseen käyttäytymiseen vaikuttavat muun muassa yksilölliset ominaisuudet, ympäristö ja oppimistilanteeseen liittyvät tekijät (Peltonen & Ruohotie 1992, 82). Näitä voivat esimerkiksi olla opiskelijan harrastukset, opiskeluympäristön virikkeellisyys, ilmapiiri ja opetuksen sisältö. Ruohotie (1998, 70) puolestaan listaa opiskelijan odotukset, uskomukset ja arvot motivaation osatekijöiksi. Opiskelussa tulee olla jotain tärkeää ja älyllisesti haastavaa, jotta motivaatio on saavutettavissa. Kouluopiskelussa opiskelijan opintomenestykseen vaikuttavat moninaiset vuorovaikutustapahtumat opettajan, luokkatoverien ja muiden ihmisten kanssa. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 48, 87.) Lukiossa opiskelijoiden työskentelyä ja opiskelumotivaatiota säätelevät ylioppilaskirjoitukset, arvosanat, koulun sosiaaliset rakenteet ja erityisesti opiskelijoiden ja opettajien väliset suhteet (Kosonen 1991, 101, 156).

Erityisen tärkeä merkitys motivaatiolla on uskonnon kaltaisessa oppiaineessa, joka vetoaa oppilaiden koko persoonallisuuteen ja kehitykseen (Tamminen & Vesa 1982, 61). Monien tutkimusten myötä on löydetty useita syitä siihen, mikä vaikuttaa motivaatioon uskonnon

oppiaineessa. Tärkeimpiä uskonnon opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat intellektuaaliset, tunneperäiset, sosiaaliset ja toimintaan liittyvät motiivit. Näitä ovat muun muassa ongelmanratkaisun käyttö opetuksessa, oppilaiden kokemusmaailmaan liittyvän aineksen käsittely, ilmapiiri ja monipuoliset työtavat. (Tamminen & Vesa 1982, 64—65.) Uskonnon oppiaineella on siis erityisluonne, joka tekee siitä opiskelumotivaation saavuttamisen kannalta haastavan, mutta samalla uskonto myös antaa enemmän mahdollisuuksia kuin muut oppiaineet. Uskonnon oppiainetta luonnehtivat integroivat käytänteet, intiimi vuorovaikutus, kriittinen ajattelu ja holistinen tietäminen. Uskonto on integroiva oppiaine sisällöltään ja opetusmenetelmiltään. Sen opetuksessa on paljon intiimiä vuorovaikutusta, sillä esimerkiksi hiljentyminen ja ihmettely ovat uskonnonopetukselle tunnusomaista. Uskonnonopetus korostaa kriittistä ajattelua, sillä opetuksessa pyritään säilyttämään yksilön integriteetti ja pohdinnan avoimuus. Holistinen tietokäsitys toteutuu puolestaan siinä, että uskonnossa pyritään hyväksymään erilaiset ajattelutavat. (Ubani 2013, 116—117.)

Koska uskonnon oppiaineessa korostuvat kognitiivisten tekijöiden ohella emotionaaliset, sosiaaliset ja asenteelliset tekijät, uskonnonopetuksessa tulee ottaa huomioon humanistinen ihmiskäsitys. Humanistiseen ihmiskäsitykseen kuuluu käsitys elinikäisestä oppimisesta, johon kuuluu myös uskonnollinen ulottuvuus. Tästä syystä uskonnossa oppiminen tulee nähdä elinikäisenä prosessina. Oppiminen liittyy uskonnossa yksilön kehitykseen, jolloin uskonnonopetuksen tehtävänä on tukea yksilön minäkuvan kehitystä ja elämäntarkoituksen etsimistä. Uskonnon oppimisessa ihmiset ovat arvojen, merkitysten ja ymmärtämisen haasteiden edessä. (Tirri 2003, 103.) Uskonto on kokonaisuutena erittäin monipuolinen oppiaine, sillä siinä voidaan käyttää kaikkia oppimisen eri osa-alueita. Esimerkiksi uskonnon omaleimaiset opetusmenetelmät, kuten hiljentyminen, voivat toimia motivoivina tekijöinä. Missään muussa oppiaineessa ei nimittäin pääse samalla tavalla etsimään elämän tarkoitusta ja ihmettelemään uskonnon eri ulottuvuuksia.

Koska nuorten oppivelvollisuus päättyy peruskoulun suorittamisen jälkeen ja lukioon suunnanneet nuoret ovat itsenäistymisen kynnyksellä, ei vanhempien mielipiteillä useinkaan tunnu olevan merkitystä. Vanhempien ammatti, koulutus ja elämäntilanne voivat kuitenkin vaikuttaa nuoren menestymiseen koulussa. Vanhemmat saattavat jopa tietämättään vaikuttaa omilla asenteillaan ja käsityksillään nuoren opiskelumotivaatioon, tulevaisuuden suunnitelmiin ja valintoihin. (Rinne 2007, 261.) Vanhempien vaikutuksen lisäksi nuorten oma asennoituminen uskonnon opiskeluun voi vaikuttaa opiskelumotivaatioon. Lukiossa ruotsin kieltä opiskelevat asennoituvat negatiivisesti kielen opiskeluun, mikä laskee opis-

kelumotivaatiota. Kielteinen asennoituminen johtuu pääsääntöisesti ruotsin kielen pakollisuudesta. (Kettunen 2004, 147—149.) Myös uskonnon opiskelu on pakollista lukiossa, mikä tekee Suomen uskonnonopetuksen tilanteesta erityisen. Kallioniemi (2005, 21) tiivistää tämän erityistilanteen hyvin kirjoittamalla, että ”perusopetuslaki ja lukiolaki asettavat evankelis-luterilaisen ja ortodoksisen uskonnonopetuksen erityisasemaan verrattuna muihin uskonnollisiin ryhmiin”. Näihin uskontoryhmiin kuuluvat oppilaat saavat nimittäin aina oman uskontonsa opetusta, jos oppilaita on vähintään kolme. Koska uskonnon opiskelu on evankelis-luterilaisille ja ortodokseille pakollista, se vaikuttaa hyvin varmasti uskonnon opiskelumotivaatioon ja uskonnon valinnaiskurssien valintaan.

Uskontoa kuvaillaan usein erittäin opettajaherkäksi oppiaineeksi, sillä sen opettamisen taustalla vaikuttavat monet eri tekijät. Tekijöistä osa liittyy uskonnon ilmiöön ja sen yhteiskunnalliseen asemaan, mutta myös opettajan persoonaan, kokemuksiin ja asenteisiin. Myös opettajan rooli ja asiantuntijuus vaikuttavat uskonnon opiskelumotivaatioon. (Ubani 2013, 161.) Esimerkiksi opettajakeskeiset työtavat aiheuttavat opiskelijoissa alhaista kiinnostusta uskonnonopetukseen (Kallioniemi 2000, 67). Tamminen ja Vesa (1982, 63) ovat selvittäneet, että opettajalla on paljon vaikutusta oppilaiden motivaatioon uskonnon kaltaisessa oppiaineessa. Esimerkiksi opettajan kaavamainen opetustyyli vaikuttaa kouluuskonnon kiinnostavuuteen (Seppo 1971, 77). Lukion uskonnon etiikan kurssia kohtaan liittyvät odotukset ovat läheisessä yhteydessä kurssin opettajaan. Uskonnon oppiaineen kiinnostavuus määräytyy opettajan kiinnostavuuden perusteella. (Rättö 2005, 53.)

Opettajan vaikutus on kiistämättä suuri uskonnonopetuksessa, mutta lisäksi käsiteltävät aiheet vaikuttavat uskonnon opiskelumotivaatioon. Koska uskonnonopiskelumotivaatiosta ei ole paljon tutkimuksia, siitä puhuttaessa voi hyödyntää muista lukion oppiainesta saatua tutkimusta. Lukiolaisten ruotsin opiskelun motivaatioon vaikuttavat sekä heikentävästi että vahvistavasti niin opetusmenetelmät kuin sisällötkin. Mielenkiintoinen ja vaihteleva opetus ja työtavat innostavat opiskelijoita, kun taas yksipuolinen ja vanhanaikainen opetus laskevat opiskelumotivaatiota. (Kettunen 2004, 134—135.) Rätön (2005, 52) mukaan uskonnon etiikan kurssia arvostetaan kaikista eniten, koska se on uskonnon kursseista mielenkiintoisin. On siis oletettava, että etiikan kurssilla opiskelumotivaatio on myös kaikkein korkeimmillaan. Pirinen (1982, 133) puolestaan kirjoittaa, että kirkkohistorian opetus ei kiinnosta oppilaita. Tähän vaikuttaa lukiossa mahdollisesti se, että kirkkohistoriaa

käsitellään aina alakoulusta lähtien, jolloin lukioon mennessä sitä on tullut opiskelijoiden mielestä opiskeltua liikaa. Uskontoa pidetään siis yksitoikkoisena aineena. Käsiteltäviä aiheita ei liitetä riittävän hyvin oppilaiden omaan kokemusmaailmaan ja työtavat ovat kivia. (Tamminen & Vesa 1982, 61.)

Lukion ruotsin opiskelijoiden mielestä opiskelumotivaation kannalta tärkeää on myös opiskeltavien asioiden haasteellisuus. Haasteellisuudella opiskelijat tarkoittavat opiskelu-tehtävien riittävää vaikeustasoa, jotta opiskelija pääsee sopivasti sekä ponnistelemaan ja oppimaan uutta että saa onnistumisen tunteen suorittaessaan tehtävän. Kun opiskelijat oppivat uusia asioita ja ymmärtävät niitä, opiskelumotivaatio opiskelua kohtaan kasvaa. (Kettunen 2004, 139—140.) Koska uskonnon opiskelumotivaatioon vaikuttavat käytettävien opetusmenetelmien mielenkiintoisuus ja opetettava sisältö, voi siihen myös vaikuttaa käsiteltävien asioiden haasteellisuus. Haasteellisuuden puute voi olla syynä siihen, että uskonnonopetusta on aikaisemmissa tutkimuksissa pidetty yksitoikkoisena oppiaineena.

Opiskeltavien asioiden haasteellisuuden lisäksi opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat oppiaineen tarve tulevaisuudessa, opiskeluilmapiiri ja opintomenestys. Ruotsin kieltä opiskelevien lukiolaisten opiskelumotivaatio nousee siitä tiedosta, että kieltä tarvitaan tulevaisuudessa niin jatko-opinnoissa kuin työelämässä. Hyvä menestyminen opinnoissa ja luokan kannustava ilmapiiri nostavat myös heidän motivaatiotaan. (Kettunen 2004, 143, 153.) Uskonnon oppiaineen erityisluonteen vuoksi opiskeluilmapiirin voi olettaa olevan tärkeä tekijä opiskelumotivaation ja uskonnon valinnaiskurssien valitsemisen kannalta. Hyvin tärkeää on myös pohtia uskonnon valinnaiskurssien tarvetta tulevaisuudessa. UE4-kurssi lisää tietoa muista uskonnoista ja kulttuureista, joten se hyödyntää opiskelijoita monikulttuuristuvassa maailmassa. Opintomenestys tuntuu itsestään selvältä motivaatiotekijältä, sillä eri oppiaineita, myös uskontoa, opiskelee mieluummin, kun tietää olevansa niissä hyvä.

Lukion opiskelijoiden oma uskonnollisuus on myös yksi selittävä tekijä uskonnon opiskelumotivaatiossa. Opiskelijat, joille uskonnolla on henkilökohtaisesti paljon merkitystä, kokevat uskonnonopetuksen olevan tärkeää (Kallioniemi 2000, 181—182). Niemen (1987, 50) mielestä oppilas, joka pohtii olemassaolon kysymyksiä, olettaa, että niitä käsiteltäisiin myös koulussa. Koulu-uskonto on myös tärkeää uskonnollisesti aktiiviselle abiturientille, jonka perheen sosio-ekonominen taso on korkea (Seppo 1971, 76). Muutamassa vuosi-

kymmenessä perheen sosio-ekonominen merkitys on kuitenkin vähentynyt merkittävästi, joten nuoren oma uskonnollisuus ei selity sillä.

Lukioikäisten nuorten opiskelumotivaatioon, erityisesti uskonnon oppiaineessa, vaikuttavat useat eri tekijät. Edellä esitetyistä tekijöistä nuoren oma uskonnollisuus, uskonnonopettaja, opintomenestys ja perheen uskonnollinen ilmapiiri selittävät eniten uskonnon opiskelumotivaatiota. Näiden lisäksi vaikutusta on myös uskonnon oppiaineen työtavoilla, käsiteltävien asioiden sisällöillä, opiskelutehtävien haasteellisuudella, nuorten ystävillä ja jopa sukupuolella. Naiset nimittäin suhtautuvat myönteisemmin uskonnonopetukseen kuin miehet (Kallioniemi 2000, 181—182). Myös nuorten tulevaisuuden suunnitelmilla on merkitystä uskonnon kiinnostavuuteen, sillä persoonallisesti merkittävintä uskonnon opiskelussa on usein vieraisiin uskontoihin ja kulttuureihin liittyvä tieto (Kallioniemi 2004, 274). Uskonto vaikuttaa opiskelijan elämäntodellisuuteen ja yhteiskunnalliseen elämään, joten se tekee oppiaineesta kiinnostavan (Kallioniemi 2002, 263).

### **3.2 Opiskelun merkitys uskonnon oppiaineessa**

Opiskelu lukiossa voi olla joillekin mielekästä, toisille turhauttavaa ja osalle merkityksellistä. Opiskelun mielekkyys on sitä, että opiskelija kokee opiskeltavan asian totuudenmukaiseksi ja olemassa olevaksi. Opiskelun merkityksellisyys on puolestaan sitä, että opiskeltava asia koetaan tärkeäksi ja itselleen mielekkääksi. (Yrjönsuuri 1997, 27.) Opiskeltavan asian tärkeäksi kokeminen on varmasti syy siihen, että eräässä tutkimuksessa reilusti yli puolet lukiolaisista pitää opiskelijan omaa kiinnostusta tärkeimpänä kurssivalintojen kriteerinä (Olkinuora, Tuittu, Klemelä, Leppänen & Aro 2007, 79). Peltosen ja Ruohotien (1992, 83) mukaan koulunkäynnin psykologinen mielekkyys pohjautuu kuitenkin siihen, että oppilas näkee sen hetken koulunkäyntinsä palvelevan koulutuksellisia ja ammatillisia etätavoitteita. Lukiolaiset opiskelevat yleensä jotain tiettyä ammattia varten, joten uskonnon valinnaiskurssit valitaan mahdollisesti joidenkin etätavoitteiden vuoksi. Tätä väitettä tukee myös se, että lukiolaisten mielestä opintojen hyödyllisyys lukion jälkeisissä opinnoissa on tärkeä kriteeri kursseja valittaessa (Olkinuora ym. 2007, 80). Tästä syystä lukion uskonnon valinnaiskurssien merkitys voi nojautua siihen, että oppiaineen opiskelulla on merkitystä jatkokoulutuksen kannalta.

Kaikki lukiolaiset eivät kuitenkaan valitse uskonnon valinnaiskursseja tulevaisuuden suunnitelmiansa takia eivätkä välttämättä pidä uskontoa itselleen merkityksellisenä oppiaineena. Oivallus ja oppimisen ilo ovat affektiivisia tekijöitä, jotka vahvistavat merkityksellisyyttä ja toteutuvat heti oppimistilanteessa. Kouluikäisille merkityksellisyyden kokemus on tärkeämpää kuin joskus aikuiselämässä saatava hyöty opittavasta sisällöstä. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 50.) Merkityksellisyyden kokemus on uskonnon oppiaineessa vielä tärkeämpää kuin muissa aineissa, sillä uskonto perustuu kokemuksille ja tunteille. Tämän takia uskonnonopetuksessa on muistettava, että opiskelussa ei ole tärkeintä mieleen painaminen vaan syväoppiminen. Syväoppiminen on sitä, että aikaisempia tietoja, käsityksiä, asenteita ja tunnerakenteita syvennetään. (Kosonen 1991, 22—23.) Kallioniemikin (2004, 278) toteaa, että uskonnon oppitunnit eivät saa olla valmistautumista ylioppilaskirjoitukseen, sillä silloin keskeiset sosioemotionaaliset tavoitteet eivät toteudu ja opiskelijalle persoonallisesti merkittävät näkökulmat saattavat jäädä saavuttamatta. Uskonto voi olla osalle lukiolaisista siis kokemusten ja uusien näkökulmien hakemista eikä pelkästään väline jatko-opintoja varten.

Tulevaisuuden suunnitelmien ja merkityksellisyyden hakemisen lisäksi uskonnonopetuksella voi olla lukiolaisille muutakin merkitystä. Nuoren oma uskonnollisuus vaikuttaa voimakkaasti siihen, miten motivoitunut hän on opiskelemaan uskontoa. Uskonnollisuus vaikuttaa myös siihen, mitä merkitystä uskonnonopetuksella on hänelle. Kallioniemi (2000, 77) on saanut selville, että koulun uskonnonopetus on ollut luonteeltaan liian formaalia, sillä yksilöhistoriallisesti merkittävät kokemukset ovat jääneet toteutumatta. Uskonnonopetuksesta nuoret saavat apua oman elämäntarkoituksensa pohdintaan, mitä he pitävät erittäin merkittävänä syynä opiskelulleen (Kallioniemi 2002, 264).

Nykyisessä monikulttuurisessa yhteiskunnassamme muiden kulttuurien ymmärtäminen on arkipäivää ja se nähdään osana ihmisen yleissivistystä. Ahon (1995) mukaan yleissivistys merkitsee yksilölle tietoja, arvoja ja valmiuksia, jotka tukevat elinikäistä kasvua ja lisäävät sekä itsetuntoa että elämän laaja-alaista merkitystä. Uskonnonopetuksella onkin hyvät lähtökohdat lisätä nuorten tietoja ja arvoja, jotka lisäävät heidän suvaitsevaisuuttaan, kulttuurien lukutaitoaan ja elämän merkitystä. Tästä syystä uskontokurssien antamalla tiedoilla on merkitystä muiden kulttuurien ja uskontojen ymmärtämisessä (Kallioniemi 2002, 264). Uskonto on siis merkittävä oppiaine koulumaailmassa, sillä se auttaa nuoria tulemaan toimeen erilaisten ihmisen kanssa ja lisää nuorten yleissivistystä.



Lukioikäisille nuorille monet eri asiat opiskelussa ja tietyssä oppiaineessa voivat olla merkityksellisiä. Usein oletetaan, että ystävät vaikuttavat paljon nuorten asenteisiin ja siihen, mitkä asiat koetaan tärkeiksi ja merkityksellisiksi. Näin ei kuitenkaan ole, sillä vain hyvin pieni osa lukiolaisista on sitä mieltä, että kaverit vaikuttavat kurssivalintoihin (Olkinuora ym. 2007, 80). Merkityksellisyyskokemukseen vaikuttavat myös nuorten asenteet. Asenne vaikuttaa toiminaan laatuun ja motivaatio siihen, millä vireydellä ihminen toimii. Kouluasenteet ovat ihmisen opittu taipumus reagoida joko myönteisesti tai kielteisesti koulunkäyntiin. (Aho 1995, 26.) Opiskelun tekee merkitykselliseksi siis myös nuorten asennoituminen koulunkäyntiin. Näihin asenteisiin ovat mahdollisesti vaikuttaneet nuorten kasvuympäristö ja läheisten ihmisten asennoituminen kouluun. Nuorten ystävät voivat olla läheisiä, mutta on syytä olettaa, että uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen lukiolaisten kaverit eivät vaikuta.

Nuoren uskonnollisuus, tulevaisuussuunnitelmat, kulttuurinlukutaito ja uudet kokemukset ovat keskeisimpiä syitä sille, että uskonnonopetusta pidetään merkityksellisenä. Uskonnonopetus ei nimittäin voi olla koskaan formaalia ja tiettyjen tulosten arvovapaata esittelyä ilman tulkintaa, sillä humanististen tieteiden opetukseen liittyy aina tulkinta- ja merkitysprosessi niissä esitetyissä oppisisällöissä (Kallioniemi 2000, 178). Tästä syystä suomalaiseen, ja yleensä länsimaiseen, yleissivistykseen kuuluu kristinuskon opetus. Ilman uskonnonopetusta ei voida ymmärtää historiaa ja nykyistä sosiokulttuurista ympäristöä. (Harva 1977, 34.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimustehtävä

Kiinnostus tutkielmani aihetta kohtaan pohjautui parin viime vuoden aikana käytyyn kii-vaaseen keskusteluun koskien uskonnonopetuksen asemaa uudessa lukion opetussuunni-temmassa. Useat päättäjät, opetusalan ammattilaiset, opiskelijat ja vanhemmat ilmaisivat oman mielipiteensä uskonnon merkityksestä nyky-yhteiskunnassa. Kun peruskoulun ope-tussuunnitelmauudistus saatiin päätökseen vuonna 2012, katseet käännettiin heti lukioon. Kotro (2012, 12) kirjoitti kolumnissaan siitä, miten uskonnonopetuskeskustelu muistutti monin tavoin pakkoruotsivääntöä. Hänen mielestään keskustelu oli turhaa, koska tärkeintä oli miettiä sitä, mikä olisi parasta oppilaille.

Uskonnonopetuksen asema koulussa mietitytti myös opiskelijoita ja opettajia. Keskustelin harjoittelujeni aikana eri osapuolten kanssa siitä, mitä merkitystä uskonnonopetuksella oli opiskelijoille. Lukion opettajat puolustivat omaa oppiainettaan ja pitivät uskontoa tärkeänä aineena tulevaisuudessakin, sillä heidän mukaansa uskonnonopetuksella oli tärkeä asema lukion yleissivistävässä tehtävässä. Yleissivistävän lukion tehtävä unohtuisi, jos uskonto jäisi pois tai vähenisi merkittävästi lukioissa. Raunio-Hannulan ja Sauraman (2014) mie-lestä myös valinnaiskurssien karsiminen riitelisi yleissivistävyyden tavoitteen kanssa. Opiskelijoiden käsitykset uskonnonopetuksesta jakoivat puolestaan mielipiteet. Uskonnon ylioppilaskirjoituksissa kirjoittavien opiskelijoiden määrä oli alhainen ja jopa hieman las-kussa, mutta silti omat kokemukseni osoittivat, että opiskelijoiden mielestä uskonto oli tärkeä juuri yleissivistävyydessään.

Tutkielmani on lähtökohdiltaan empiirinen tutkimus uskonnonopetuksen merkityksestä lukiolaisille. ”Empiirisessä tutkimuksessa tutkimustulokset saadaan tekemällä konkreettisia havaintoja tutkimuskohteesta ja analysoimalla ja mittaamalla sitä” (Jyväskylän Yliopiston Koppa, 2014). Empiirisessä tutkimuksessa kokemuksiin perustuvat ilmiöt ovat tutkimuk-sen lähtökohtana. Tutkielmassani on kaksi pääkysymystä, joihin haen täydennystä alaky-symyksillä:

1. Miksi lukiolaiset valitsevat uskonnon valinnaiskurssin/-kurseja?

- Mitä lukion valinnaiskurssit antavat opiskelijoille?
- Miten lukiolaisten käsitykset uskonnonopetuksesta vaikuttavat uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen?

2. Millainen merkitys uskonnon opiskelulla on lukiolaisille?

- Mitkä tekijät vaikuttavat lukiolaisten käsityksiin uskonnon opiskelusta?
- Miten lukiolaisten uskonnonopetuskäsitykset vaikuttavat uskonnon opiskelun tavoitteisiin?
- Mitä lukiolaiset ajattelevat koulun uskonnonopetuksesta?

Tutkielmani tehtävänä oli näin ollen tuottaa tietoa siitä, miksi lukiolaiset valitsivat uskonnon valinnaiskursseja ja mikä merkitys uskonnon opiskelulla oli lukiolaisille. Tavoitteena ei ollut yleistää tutkielmani tuloksia koskemaan kaikkia Suomen lukiolaisia eikä tehdä yleistyksiä lukiolaisten asenteista uskonnonopetusta ja uskonnon valinnaiskursseja kohtaan. Tärkeintä tutkielmassani oli tuoda esille lukiolaisten käsityksiä koskien uskonnonopetusta, uskonnon opiskelua ja valinnaiskursseja sekä kartoittaa lukiolaisten mielipiteitä uskonnonopetuksesta. Lisäksi tarkastelin lukion opiskelijoiden pohdintoja uskonnonopetuksen asemasta ja tulevaisuudesta koulumaailmassa.

Tutkielmani rajautui pääasiassa uskonnon valinnaiskursseihin, sillä niiden merkitystä ei ollut tutkittu aikaisemmin juuri ollenkaan. Uskonnonopetuksen asemaa lukioissa ovat tutkineet muun muassa Kallioniemi (esim. 2002) ja Räsänen (2006). Nuorten uskonnollista kehitystä on lähestynyt Tamminen (1981) ja nuorten suhtautumista kirkkoon on kartoittanut puolestaan Niemelä (2006). Lukion uskonnonopetus on jäänyt vähemmälle huomiolle kuin peruskoulun uskonto, mutta vielä vähemmän painoarvoa on annettu lukion uskonnon valinnaiskursseille. Rättö (2005) lähestyi pro gradu -tutkielmassaan lukion uskonnonopetusta etiikan kurssin näkökulmasta. Hänen mielenkiintonsa kohdistui opiskelijoiden odotuksiin etiikan kurssia kohtaan ja näiden odotusten toteutumiseen kurssin aikana. Hänen tutkielmansa tulokset sisälsivät opiskelijoiden odotuksia, asenteita ja käsityksiä etiikan kurssista. Opiskelijoiden mielestä etiikan kurssi sai erityisaseman uskonnon kurssien joukossa, mutta toisaalta kurssin pakollisuus koettiin huonoksi asiaksi (Rättö 2005, 52).

Tutkielmani tutkimuskysymykset perustuivat ennakko-oletuksiin, joiden pohjana olivat omat kokemukseni ja aikaisemmat tutkimukset. Ennakko-oletusten avulla onnistuin jäsentämään tutkielmani tutkimuskysymykset paremmin ja keskittymään oleellisiin asioihin tutkielmassani. Ennakko-oletusteni mukaan ulkoiset tekijät, kuten uskonnonopettaja, vaikuttaisivat useimmiten uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen, ja uskonnon opiskelulla ei olisi merkitystä lukiolaisille.

Oletukseni olivat puolestaan lähtöisin aikaisempien tutkimusten tuloksista ja omista kokemuksistani. Muun muassa Tamminen ja Vesa (1982, 63) sekä Rättö (2005, 53) huomasivat, että opettajan merkitys ratkaisi opiskelijoiden suhtautumisessa uskonnonopetukseen. Opettaja nimittäin vaikutti opiskelijoiden mielikuviin kurssin etenemisestä ja siihen, miten helppoksi opiskelijat kokivat kurssin. Opettajan kiinnostavuus vaikutti näin ollen kurssin kiinnostavuuteen. (Rättö 2005, 53.) Tästä syystä oletin, että ulkoiset tekijät vaikuttaisivat eniten valinnaiskurssivalintoihin. Koulumaailman yksi tärkeimmäksi koettu ulkoinen tekijä oli opiskelijoiden ystävät. Itse oletin myös, että ystävät vaikuttaisivat erittäin paljon lukio-  
laisten valinnaiskurssivalintoihin. Lukiossa opiskelua selvittivät Oikarinen, Tuittu, Kleme-  
lä, Leppänen ja Aro (2007, 79) ja he kuitenkin totesivat, että vain 6,8 % lukiolaisista koki ystävien vaikuttavan kurssivalintoihin.

Opiskelijoiden asennoitumista uskonnonopetukseen kartoittivat muun muassa Peltola (1973), Sointu (1984) ja Kallioniemi (2002). Uskonnonopetus koettiin opiskelijoiden mielestä tarpeelliseksi, kiinnostavaksi ja tärkeäksi, sillä se vaikutti niin paljon maailmassa (Kallioniemi 2002; Peltola 1973; Sointu 1984). Toinen hypoteesini, uskonnon opiskelulla ei ole merkitystä lukiolaisille, poikkesi edellä mainituista tutkimustuloksista. Tämä johtui siitä, että omien kokemusteni kautta huomasin, että uskonnon opiskelu ei merkinnyt lukiolaisille mitään.

Henkilökohtainen kiinnostukseni lukion uskonnonopetusta kohtaan, omat kokemukseni lukion uskonnonopettajana toimimisesta ja tämän hetkinen, valtakunnallisesti kiivasta keskustelua aiheuttanut, lukion opetussuunnitelmauudistus olivat perustana tutkimusaiheeni valinnalle. Kandidaatin tutkielmani eri kouluasteen oppilaiden uskonnonopetuskäsityksistä toi hyvin esille sen, että kouluasteelta toiselle siirryttäessä kiinnostus uskonnonopetusta kohtaan vähenee. Lisäksi tulokset antoivat viitteitä siitä, että lukiossa uskonnon pakollisia kursseja tulisi vähentää ja sisältöjä muuttaa. Kandidaatin työni vaikutti näin ollen huomattavasti pro gradu -tutkielmani aiheen rajaukseen ja valintaan. Tutkielmani aiheen teki tär-

keäksi se, että opetussuunnitelmauudistuksia tehtäessä opiskelijoiden mielipiteitä ei otettu riittävästi huomioon, vaikka kokemusteni mukaan lukiolaisilla olisi paljon sanottavaa lukion tuntijaosta. Pyrin omalla tutkielmallani valottamaan lukion opiskelijoiden asenteita koskien uskonnonopetusta, jotta heidän ajatuksensa voitaisiin ottaa huomioon. Voisin myös hyödyntää saamiani tuloksia omassa työssäni tulevaisuudessa ja parantaisin näin ammatti-identiteettiäni.

## 4.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkielmani on sekä kvalitatiivinen että kvantitatiivinen tutkimus uskonnon opiskelun ja uskonnon valinnaiskurssien merkityksestä lukiolaisille. Yhdistin tutkielmani aineistonkeruussa ja aineiston analyysissä laadullisia ja määrällisiä lähestymistapoja, jotta tutkielmani tulosten luotettavuus olisi parempi. Kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset menetelmät näin toisi-aan täydentäviksi lähestymistavoiksi enkä kilpaileviksi suuntauksiksi, sillä ne täydensivät toisiaan monin tavoin (Hirsjärvi 1998, 133). Tämän lisäksi erilaiset menetelmät antoivat tutkittavasta ilmiöstä moniulotteisemman kuvan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Valitsin kuitenkin tutkielmani peruslähtökohdaksi laadullisen lähestymistavan, jota määrällinen aineisto ja sen analyysi täydensivät, sillä kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tutkimustavat eroavat toisistaan melko paljon (Metsämuuronen 2011, 266).

Määrällinen osio tutkielmassani perustui tiedon keräämiseen ja analysoimiseen numeroi-den avulla (Metsämuuronen 2011, 80). Tämä tapahtui eri analyysikeinojen, kuten ristiin- taulukoinnin ja kvantifioinnin avulla. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli puolestaan kuvata tutkittavaa ilmiötä ja pyrkiä ymmärtämään sitä. Tästä syystä oli tärkeää, että tutkit- tavat tiesivät ilmiöstä mahdollisimman paljon. Vastaajien valinta oli näin ollen harkittua ja tarkoituksenmukaista. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 88—89.)

Kvantitatiivisten menetelmien osuus omassa tutkielmassani oli vähäinen, sillä tutkielmani oli pääpiirteiltään kvalitatiivinen tutkimus. Tutkielmani aineistonkeruutapoina olivat puoli- strukturoitu kysely ja teemahaastattelu. Molempiin tutkimuskysymyksiini ja niiden alaky- symyksiin tuli vastaus sekä kyselyn että haastatteluiden kautta. Kyselylomakkeeni (Liite 2) jakaantui kolmeen osioon, joista ensimmäisessä osassa selvitin vastaajien taustatietoja. Toisessa osassa keskityttiin uskonnon valinnaiskursseihin ja kolmannessa

puolestaan kysyttiin vastaajien suhdetta uskonnonopetukseen ja uskontoihin. Kyselyn kysymyksistä valtaosa oli avoimia, mutta muutama täysin strukturoitukin kysymys sisältyi lomakkeeseen. Avointen kysymysten suuri määrä selittyi sillä, että ne antoivat vastaajille paremman mahdollisuuden ilmaista asioita omin sanoin, niiden avulla pystyi tunnistamaan motivaatioon liittyviä tekijöitä helpommin ja ne auttoivat monivalintatehtävien tulokinnassa (Hirsjärvi 1998, 197). Kyselyni oli kontrolloitu, sillä tutkijana jaoin lomakkeet henkilökohtaisesti vastaajille (Hirsjärvi 1998, 192—193).

Haastattelumuodoksi tutkielmaani valikoitui teemahaastattelu. Haastattelun etu muihin tiedonkeruumenetelmiin verrattuna oli se, että siinä pystyin säätelemään aineiston hankintaa tilanteen ja vastaajien mukaan. Haastattelua oli perusteltua käyttää, sillä aihe oli tuntematon ja hiukan arka, vastaukset vaativat selvennystä ja halusin syventää tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi 1998, 201—202.) Opiskelijoiden omaa ja heidän perhetaustansa uskonnollisuutta koskevat kysymykset tekivät aiheesta aran, ja uskonnon valinnaiskursseja käsittelevien tutkimusten puuttuminen tekivät aiheesta myös tuntemattoman. Tutkielmani haastattelukysymykset perustuivat osittain kyselyistä saatuihin tuloksiin, sillä tällä tavoin oli mahdollista saada ilmiöstä enemmän ja syvällisempää tietoa. Toinen syy teemahaastattelukysymysten muotoutumiseen kyselyiden pohjalta oli se, että oli eettisesti oikein ja haastattelun onnistumisen kannalta tärkeää, että vastaaja tiesi aiheesta jo etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75).

Teemahaastattelurunkoni (Liite 3) jakaantui kyselyn tavoin kolmeen osioon eli teemaan. Taustatietoja kartoittavien kysymysten pyrkimyksenä oli rentouttaa haastateltavat ja luoda haastatteluilmapiiiristä rauhallinen. Uskonnon valinnaiskursseja käsittelevien kysymysten tarkoituksena oli selvittää eri tekijöiden vaikutusta kurssivalintoihin ja lopuksi uskonnon opiskelun merkitystä selvittävien kysymysten tarkoitus oli paljastaa vastaajien asenteita uskonnonopetusta kohtaan. Vaikka strukturoidulla haastattelulla, teemahaastattelulla ja syvähaastattelulla tutkitaan erilaisia ilmiöitä, niiden suurin ero perustuu haastattelun pohjana olevan kyselyn asteeseen. Teemahaastatteluni eteni valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa, sillä se korosti tutkittavien lukiolaisten tulkintoja ja heidän niille antamiaan merkityksiä. Teemahaastattelu perustuikin asiasta jo tiedettyyn eli tutkielmani tapauksessa kyselyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 76—78.)

Tutkimusaineistoni analyysin tarkoituksena oli tuottaa sanallinen ja selkeä kuvaus ilmiöstä, jotta siitä pystyi tekemään luotettavia johtopäätöksiä. Laadullisella aineiston analyysillä

pyrin tekemään hajanaisesta aineistosta mielekkään ja selkeän kokonaisuuden, jotta saisin ilmiöstä informaatiota mahdollisimman paljon. Tutkimuksen aineiston analyysi voisi olla aineistolähtöistä, teoriasidonnaista tai teorialähtöistä. Omassa tutkielmassani analyysi oli teoriasidonnaista, sillä analyysi ei perustunut suoraan mihinkään teoriaan vaan teoria toimi apuna analyysin etenemisessä. Analyysistä oli tällöin tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta se ei testannut teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93—121.)

Tutkielmassani määrällinen aineiston analyysi perustui ristiintaulukointiin. Ristiintaulukoinnissa havainnollistui kahden muuttujan välinen yhteys. Dikotominen ristiintaulukointi perustui erityisesti kahden eri muuttujan analysointiin, jolloin muuttujien välillä pystyi näkemään yhteyksiä. Dikotomisen ristiintaulukoinnin muuttujia olivat muun muassa sukupuoli, osallistuminen, uskonnollisuus ja arvosanat. Ristiintaulukointi oli alkeellisin tapa kuvata kahden eri muuttujan välisiä yhteyksiä, mutta juuri siksi se sopi laadullisen aineiston analyysin tueksi. (Metsämuuronen 2011, 357—358.)

Sisällönanalyysi oli laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jota käytin omassa tutkielmassani laadullisen aineiston analyysissa. Sisällönanalyysissa aineiston käsittely perustui tekemiini päätelmiin ja tulkintoihin, jolloin purin aineiston aluksi osiin, käsitteellistin sen ja kokosin uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. Tässä tapauksessa tein aineiston analyysia usein tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa, joskus jopa huomaamattani. Sisällönanalyysi voisi olla joko väljä teoreettinen viitekehys tai yksittäinen analyysimenetelmä, mutta tutkielmassani se oli ainoastaan laadullisen aineiston analyysin tulkintaan käytettävä metodi. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93—121.)

Vaikka sisällönanalyysin tarkoituksena oli muodostaa selkeä kuva ilmiöstä, sain aineiston sen avulla kuitenkin vain järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten (Tuomi & Sarajärvi 2004, 105—107). Sisällönanalyysin vaiheet olivat karkeasti kolmessa osassa redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110). Teoriasidonnaisessa aineiston analyysissa kolmas vaihe eli abstrahointi oli yleensä sitä, että liitin löydettyt käsitteet jo valmiisiin teoreettisiin käsitteisiin. Jatkoin aineiston analyysia vielä luokkien muodostamisen jälkeen kvantifioimalla. Tämä tarkoitti eri asioiden esiintyvyyksien laskemista tutkittavien vastauksista. Tällä tavoin tuloksista ilmeni mielenkiintoisia yhteyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 117.)

### 4.3 Aineiston keruu ja tutkimusjoukko

Keräsin tutkielmani aineiston kolmesta lukiosta Pohjois-Karjalan alueelta. Lukioden nimet jätin mainitsematta tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi. Lukiot valikoituivat tutkielmani eräänlaisen eliittiotannan kautta. Eliittiotanta on harkinnanvarainen otantamenetelmä, jonka perusteella informanteiksi valitaan sellaiset henkilöt, joilta saa parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88). Harkintaa käyttäen valitsin yhden kaupunkilukion, yhden pienen lukion ja yhden lukion, jonne valikoitui paljon tietyn uskonkunnan edustajia. Ensimmäiseksi olin yhteydessä lukioden rehtoreihin, joilta sain sekä luvat tutkimusaineistojen keruuseen että uskonnonopettajien yhteystiedot. Tämän jälkeen sovin uskonnonopettajien kanssa aikatauluista erikseen. Aineiston keruun aikana kahdessa lukiossa oli meneillään UE4-kurssi ja yhdessä lukiossa puolestaan UE5-kurssi. Sain tutkimusluvut sekä lukion rehtoreilta ja uskonnonopettajilta että alaikäisten opiskelijoiden vanhemmilta (Liite 1).

Kaikki tutkittavat vastasivat kyselyyn, jonka tulosten pohjalta tein teemahaastattelurungon. Kyselyiden perusteella valitsin haastatteluun sellaiset opiskelijat, joilta uskoin saavani ilmiön kannalta tärkeää ja informatiivista tietoa, ja jotka antoivat luvan haastatteluun. Kyselyt keräsin jokaisesta lukiosta loppusyksyn 2013 aikana. Olin itse paikalla, kun opiskelijat täyttivät kyselyitä, sillä näin sain mahdollisuuden kertoa pro gradu -tutkielmastani ja vastata mahdollisiin kysymyksiin. Kyselyt analysoituani pääsin valitsemaan haastateltavia ja tekemään teemahaastattelurunkoa. Teemahaastattelut pidin jokaisen opiskelijan kanssa erikseen sovittuna aikana tammikuun 2014 aikana.

Perehtyminen aikaisempaan tutkimukseen, keskustelut graduohjaajani ja -ryhmäni kanssa sekä oma työkokemukseni lukiolaisten parissa olivat kyselylomakkeen kysymysten taustalla. Haastattelurunko puolestaan syntyi kokonaan tutkimuskysymysten ja kyselyn tulosten kautta. Testasin sekä kyselylomakkeen että teemahaastattelurungon ennen varsinaista aineiston keruuta. Pahkinen (2012, 219) toteaa, että kyselyn ja haastattelulomakkeen kysymysten testaus oli perusteltua ennen kenttätyövaihetta, sillä hyvin tavanomaisetkin kysymykset saattoivat olla vastaajille hankalia. Kyselylomake muuttui testausten myötä kaiken kaikkiaan viisi kertaa. Testasin kyselylomakkeen kahdella opettajaksi opiskelevalla ystävälläni ja muutamilla vapaaehtoisilla lukiolaisilla, joiden lisäksi graduryhmäläiset antoivat lomakkeesta palautetta. Vaikka testasin kyselylomakettani ennen varsinaista aineiston ke-



ruuta, en osannut arvata miten paljon kyselyiden vastaamisaika vaihteli. Olin arvioinut, että puoli tuntia riittää vastaamiseen, mutta vastausajat vaihtelivat kymmenestä minuutista aina 50 minuuttiin. Teemahaastattelurungon ehdin tarkastuttaa graduohjaajallani ja lisätä tarvittavia kysymyksiä. Haastattelut kestivät 15 minuutista aina 30 minuuttiin.

Tutkielmani tutkimusjoukko koostui 36 lukiolaisesta, joista 20 oli miehiä ja 16 naisia. Kaikista vastaajista yksitoista opiskeli aineiston keruun aikana UE5-kurssilla ja 25 oli puolestaan UE4-kurssilla. Vastaajista 29 kuului evankelis-luterilaiseen kirkkoon, kuusi ortodoksisen kirkkoon ja yksi ei kuulunut mihinkään uskonto- tai kirkkokuntaan. Haastatteluun valikoitui kaksi naista ja kaksi miestä, joista kaikki kuuluivat evankelis-luterilaiseen kirkkoon ja olivat joko toisella tai kolmannella vuosikurssilla. Neljästä haastateltavasta yksi oli 17-vuotias ja loput kolme olivat 18-vuotiaita. Näistä haastateltavista kaksi opiskeli UE4-kurssilla ja kaksi oli UE5-kurssilla. Haastateltavat jakaantuivat siten, että miehet opiskelivat samassa lukiossa ja naiset puolestaan olivat kumpikin eri lukioista eli jokaisesta lukiossa oli haastateltava.

Tutkimusjoukon ikäjakauma ei ollut tavallisuudesta poikkeava, sillä lukion opiskelijajoukko on yleensä melko homogeeninen. Vastaajien iät vaihtelivat 17 vuodesta 19 vuoteen siten, että 17- ja 18-vuotiaita lukiolaisia oli melkein yhtä paljon ja 19-vuotiaita oli kolme opiskelijaa. Osallistujien iän vaihtelun lisäksi myös heidän sen hetkinen vuosikurssinsa vaihteli hämmästyttävän paljon. Opiskelijoiden vuosikurssi vaihteli sukupuolen mukaan mielenkiintoisesti, sillä naiset olivat joko toisen tai kolmannen vuosikurssin opiskelijoita, kun taas miehillä vaihtelua oli enemmän. Miehiä oli myös vähemmän toisella vuosikurssilla (ks. Taulukko 1).

**TAULUKKO 1.** Lukiolaisten vuosikurssi sukupuolen mukaan (N=36).

Sukupuoli	2. vk.	3. vk.	4. vk.	5.vk.	Kaikki
Nainen	9	7			16
Mies	5	13	1	1	20
<b>Kaikki</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>36</b>

Lukiolaisten viimeisin uskonnon arvosana vaihteli myös melko paljon, vaikka vaihtelu olikin tasaista. Arvosanaa neljä tai viisi ei ollut kukaan vastaajista saanut, mutta muita arvosanoja esiintyi tasaisesti. Sukupuolen mukaan arvosanat jakaantuivat mielenkiintoisesti, sillä miehillä oli selkeästi enemmän arvosanoja kuusi ja seitsemän, ja naisilla puolestaan arvosanaa kymmenen. Arvosanat kahdeksan ja yhdeksän jakaantuivat puolestaan melko tasan miesten ja naisten kesken (ks. Taulukko 2).

**TAULUKKO 2.** Lukiolaisten viimeisin uskonnon arvosana sukupuolen mukaan (N=36).

Arvosana	Nainen	Mies	Kaikki
6 tai 7	4	9	13
8 tai 9	6	10	16
10	6	1	7
<b>Kaikki yhteensä</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>36</b>

Kyselyssä pyysin lukiolaisia arvioimaan sekä heidän omaa että perhetaustansa uskonnollisuutta. Ne vastaajat, jotka eivät kokeneet olevansa uskonnollisia, eivät myöskään pitäneet perhetaustansa uskonnollisena (ks. Taulukko 3).

**TAULUKKO 3.** Lukiolaisten arviot omasta ja perhetaustan uskonnollisuudesta. N=35. (1=Ei lainkaan tai vähän, 2=Jonkin verran, 3=Paljon)

Missä määrin koet:	olevasi uskonnollinen / hengellinen	perhetaustasi olevan uskonnollinen
Ei lainkaan tai vähän	25	23
Jonkin verran	5	6
Paljon	5	6
(tyhjä)	1	1
<b>Kaikki yhteensä</b>	<b>35</b>	<b>35</b>

Melkein jokainen vastaaja arvioi oman ja perheensä uskonnollisuuden liittyvän toisiinsa siten, että perhetaustan uskonnollisuus koettiin yhtä uskonnolliseksi kuin oma hengellisyys tai uskonnollisuus. Kahdessa tapauksessa oma uskonnollisuus koettiin alhaisemmaksi kuin perhetaustan uskonnollisuus. Tämä kertoi mielestäni siitä, että lukiolaisten oma uskonnollisuus oli kuitenkin sidoksissa perhetaustoihin ja perheen uskontokasvatukseen. Koti oli

nimittäin tärkein vaikuttaja lasten ja nuorten uskonnollisessa kehityksessä (Ubani 2013, 141).

Sukupuolen yhteyttä uskonnollisuuteen tutkittiin aikaisemmin jonkin verran. Omat kokemukseni osoittivat, että naiset olivat yleensä uskonnollisempia kuin miehet. Kallioniemi (2000, 181—181) totesi, että naiset suhtautuivat uskonnonopetukseen myönteisemmin kuin miehet. Tutkielmassani sukupuoli määritteli uskonnollisuutta. Tutkimusjoukossani suurin osa miehistä koki olevansa vähän tai ei lainkaan uskonnollisia. Vain neljä miehistä arvioi olevansa joko jonkin verran tai erittäin uskonnollisia. Naisten vastaukset jakaantuivat kuitenkin tasaisemmin. Naisista jopa seitsemän koki olevansa erittäin tai jonkin verran uskonnollisia, vaikka yhdeksän ilmoitti olevansa vähän tai ei lainkaan uskonnollisia. Tutkielmani aineiston perusteella voisi sanoa, että naiset olivat hiukan miehiä uskonnollisempia (ks. Taulukko 4).

**TAULUKKO 4.** Lukiolaisten koettu uskonnollisuus sukupuolen mukaan. N=35 (1=Ei lainkaan tai vähän uskonnollinen, 2=Jonkin verran uskonnollinen, 3=Erittäin uskonnollinen)

Uskonnollisuus suhteessa sukupuoleen			
	Nainen	Mies	Kaikki
Ei lainkaan tai vähän uskonnollinen	9	15	24
Jonkin verran uskonnollinen	3	3	6
Erittäin uskonnollinen	4	1	5
<b>Yhteensä</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	<b>35</b>

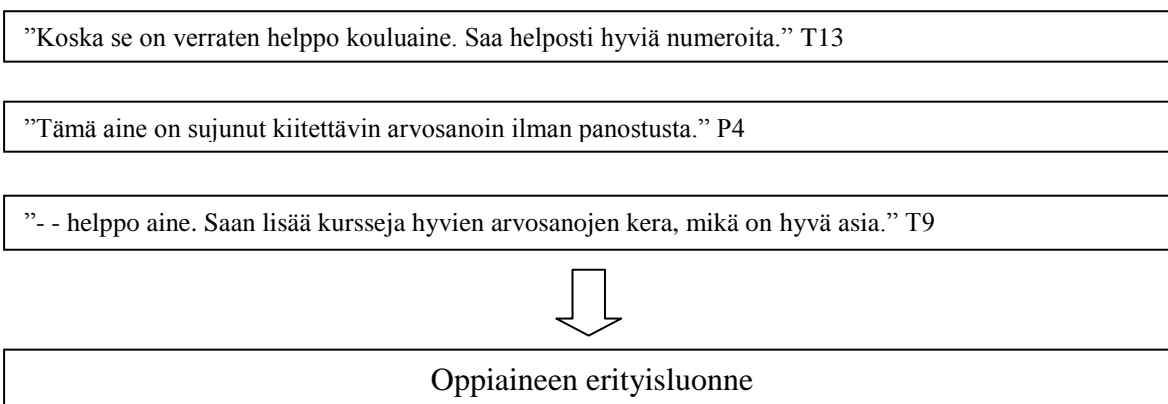
Kyselyssä vastaajia pyydettiin lisäksi kertomaan olivatko he jo käyneet uskonnon toisen valinnaiskurssin. Vastaajista vain kahdeksan oli jo suorittanut toisen valinnaiskurssin ja peräti 28 (N=36) ei ollut sitä vielä käynyt. Kiinnostavinta kuitenkin oli se, että niistä 28 opiskelijasta, jotka eivät vielä olleet käyneet toista valinnaiskurssia, 24 kertoi aikovansa jättää sen käymättä.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Tutkielmani aineiston analyysi jakaantui kahteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa analysoin kyselylomakkeet, joiden avoimet kysymykset käsittelin edellä esitetyn sisällön-analyysin keinoin, johon kuului aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi.

Käsittelin lomakkeen strukturoidut kysymykset tilastollisesti Exceliä käyttäen. Käytin risiintaulukointia selvittäessäni opiskelijoiden taustojen yhteyttä uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen ja käsityksiin koskien uskonnon opiskelua. Muutamia kysymyksiä analysoin frekvenssijakaumien avulla.

Aloitin avointen kysymysten analysoinnin lukemalla lomakkeet huolellisesti läpi ja numeroimalla jokaisen vastaajan lomakkeen järjestysnumerolla sukupuolen mukaan, jotta vastausten yhdistely myöhemmin olisi helpompaa. Naiset merkitsin lomakkeisiin T1, T2, T3...T16 ja miehet puolestaan P1, P2, P3...P20. Tämän jälkeen kirjoitin kaikki avointen kysymysten vastaukset tekstinkäsittelyohjelmaan ja tulostin vastaukset itselleni. Sitten siirryin aineiston redusointiin lukemalla vastaukset kysymys kerrallaan läpi ja alleviivaamalla tutkimuskysymysten kannalta oleelliset vastaukset. Alleviivattuani oleelliset vastaukset, pelkistin ne lyhyiksi ilmauksiksi ja kirjoitin nämä ilmaukset paperille. Tämän tein kyselylomakkeen jokaiselle kysymykselle erikseen. Redusoinnin jälkeen siirryin klusterointiin eli aloitin pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyn yhtäläisyyksien mukaan (ks. kuvio 1).



### KUVIO 1. Esimerkki aineiston klusterointivaiheesta

Tutkielmassani abstrahointi oli jo osa klusterointia, kuten kuviosta 1 ilmeni. Klusteroinnin seurauksena pelkistetyt ilmaukset jaottelin ryhmiin samankaltaisuuksien mukaan. Abstrahoinnissa yhdistelin vielä samankaltaisia ryhmiä ja jaoin niitä pääluokkien alle. Tämän jälkeen nimesin luokat mahdollisimman kuvaavasti.

Toisessa vaiheessa käsittelin teemahaastattelut, jotka analysoin samalla tavalla kuin kyselyiden avoimet kysymykset eli käytin sisällönanalyysia. Aloitin analyysin kuuntelemalla haastattelut SoundScriper -ohjelmalla ja litteroimalla aineiston tekstinkäsittelyohjelmalla.

Tein tämän aina mahdollisimman pian haastattelun jälkeen, jotta tilanne oli vielä tuoreessa muistissa. Kaikki haastateltavat numeroin siinä järjestyksessä, kun haastattelin heitä. Näin ollen ensimmäinen haastateltava oli H1 ja viimeinen haastateltava oli H4. Saatuani kaikki neljä haastattelua litteroitua, tulostin ne ja luin ne ensimmäiseksi läpi. Tämän jälkeen aloitin aineiston redusoinnin eli alleviivasin kaikki oleelliset vastaukset haastattelun teemojen perusteella. Seuraavaksi siirryin klusterointiin, jossa pelkistin kaikki alleviivaamani vastaukset ytimekkäiksi ilmauksiksi ja ryhmittelin nämä ilmaukset yhtäläisyyksien mukaan. Lopuksi abstrahoin ryhmittelemäni ilmaukset nimeämällä ne ja tarvittaessa yhdistelin vielä ryhmiä pääluokkien alle.

## 5 TULOKSET

### 5.1 Ulkoiset ja sisäiset tekijät uskonnon valinnaiskurssien valinnassa

Tutkielmani ensimmäinen tutkimustehtävä tarkastelee sitä, miksi lukiolaiset valitsevat uskonnon valinnaiskurssin / -kursseja. Lisäksi valinnaiskursseihin liittyvien alakysymysten tehtävänä on tarkastella sitä, mitä lukion valinnaiskurssit antavat opiskelijoille ja miten lukiolaisten käsitykset uskonnonopetuksesta vaikuttavat uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen. Kyselyn ja haastatteluiden perusteella lukiolaiset valitsevat uskonnon valinnaiskursseja *sisäisten* ja *ulkoisten tekijöiden* vuoksi. Lukion valinnaiskurssit puolestaan antavat opiskelijoille lisätietoa ja uusia näkökulmia elämää varten, ja heidän uskonnonopetuskäsityksensä näyttävät vaikuttavan lähinnä positiivisesti uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen.

Kyselyn (Liite 2) alussa kartoitetaan kaikkien lukion valinnaiskurssien valintaan vaikuttavia tekijöitä. Analyysin perusteella aineistosta nousee kaksi pääluokkaa, jotka näyttävät olevan yhteydessä lukion valinnaiskurssivalintoihin. Näitä ovat ulkoiset ja sisäiset tekijät. Ulkoiset tekijät koostuvat kurssin sisällöstä ja toimintatavoista, muista ihmisistä ja ajankohdasta. Sisäisiä tekijöitä ovat puolestaan kurssista saatava hyöty ja henkilökohtaiset syyt. Sisällytän hyödyn tavoittelun sisäisiin tekijöihin, vaikka hyöty liittyy motivaatiopsykologiassa tutkimuksessa yleensä välineellisiin motiiveihin (Engeström 1987, 28—29). Valinnaiskursseista saatava hyöty perustuu kuitenkin opiskelijan omiin tavoitteisiin, joten se sopii hyvin sisäisiin tekijöihin.

Ulkoiset tekijät ovat aineiston perusteella useammin syynä lukion valinnaiskurssivalintoihin kuin sisäiset tekijät, sillä ulkoiset tekijät saavat enemmän merkintöjä kuin sisäiset tekijät. Ulkoisista tekijöistä ylioppilaskirjoitukset ja kurssien helppous merkitsevät lukiolaisille eniten, kun taas kurssikertymän saavuttaminen ja oma kiinnostus aiheeseen näyttäisivät olevan eniten syynä sisäisistä tekijöistä. Ylioppilaskirjoitusten vahva asema ei yllätä opiskelijoiden vastauksissa, sillä kirjoitukset ovat säädelleet työskentelyä lukiossa ja pitkään. Yo-kirjoitusten ohella kurssiarvostelu toimii keskeisenä, mutta ulkoa asetettuna tavoitteena lukiossa (Kosonen 1991, 101). ”Lukio läpi lukematta” on myös opiskelijoiden lanseeraama käsite, joka kertoo siitä, että lukiolaiset pyrkivät valitsemaan kursseja, jotka ovat helppoja.

Tästä syystä ulkoisten tekijöiden suuri merkitys lukiolaisten kurssivalinnoissa ei ole mitenkään yllättävä.

Kyselyn lisäksi myös haastatteluissa opiskelijat kertovat mielipiteitään kaikista lukion valinnaiskursseista. Kyselyaineistosta selviää yleisimmät tekijät, jotka ovat yhteydessä kurssivalintoihin lukiossa, mutta haastattelutulokset kertovat mitä valinnaiskurssit yleisesti ottaen antavat lukiolaisille. Vastaukset ovat samanlaisia kaikilla neljällä haastateltavalla, joten se kertoo mielestäni paljon valinnaiskurssien merkityksestä lukiossa. Vastaukset voi helposti jakaa kahteen pääluokkaan, sillä haastateltavien mielestä valinnaiskurssit antavat lisätietoa ja uusia näkökulmia.

No miu mielestä niiku paljon enemmän sellasta tietoo niiku ehkä arkielämänkin kannalta koska pakolliset kurssit on ehkä enemmän niitä missä käydään ala-asteeltakin samoja asioita. (H1)

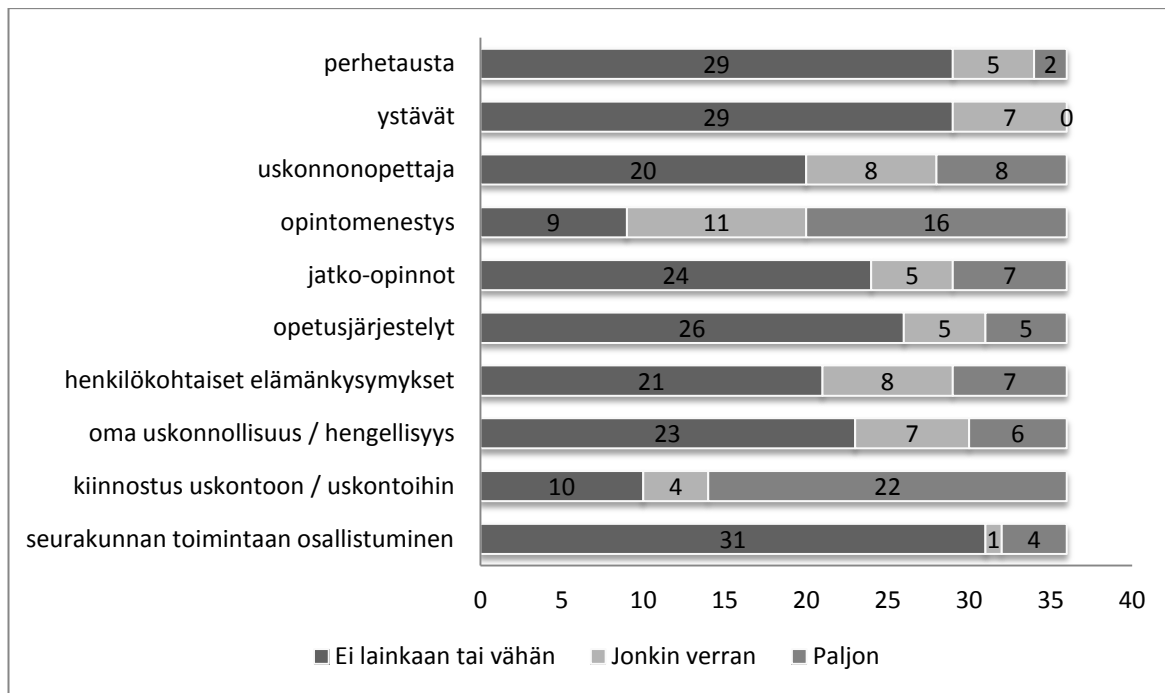
No ne syventyy siihen aiheeseen. (H2)

Mmm, no iha just sitä että tavallaan vanhaa tietoo mitä on jo opittuna ne perusasiat ni niitä sit syvennettään. (H3)

Varmaan lissää tiettoo ja kaikkee näkemystä asioihin. (H4)

Kuten vastauksista näkee, haastateltavat ovat erittäin paljon samaa mieltä lukion valinnaiskurssien merkityksestä. Ulkoisten ja sisäisten tekijöiden ristitulella lukiolaiset kokevat vapaasti valittavat kurssit tärkeiksi, sillä ne syventävät aikaisemmin opittuja tietoja ja avartavat näkökulmia ennestään.

Kyselyssä (Liite 2) lukiolaiset arvioivat myös sitä, miten paljon eri ihmiset, asiat ja kokemukset vaikuttavat heidän uskonnon valinnaiskurssivalintoihinsa. Kysymys on muotoiltu Likert-asteikolliseksi taulukoksi, jossa lukiolaisten tulee ympyröidä vastauksensa viidestä mahdollisesta vaihtoehdosta (1=Ei lainkaan vaikutusta, 2=Vähän vaikutusta, 3=Jonkin verran vaikutusta, 4=Paljon vaikutusta, 5=Erittäin paljon vaikutusta). Analyysivaiheessa vaihtoehdot on jaettu kolmeen luokkaan siten, että vastaukset 1 ja 2 muodostavat ensimmäisen ryhmän (Ei lainkaan tai vähän vaikutusta), vaihtoehto 3 on toinen ryhmä (Jonkin verran vaikutusta) ja vastausvaihtoehdot 4 ja 5 muodostavat puolestaan kolmannen ryhmän (Paljon vaikutusta).



**KUVIO 2.** Eri tahojen koettu vaikutus uskonnon valinnaiskurssivalintoihin lukiolaisten arvioimana (N=36).

Kuten kuvioista 2 huomaa, ei lainkaan tai vähän vaikutusta on yleisimmin valittu vaihtoehto melkein kaikissa tapauksissa. Selkeästi vähiten vaikutusta uskonnon valinnaiskurssien valintaan näyttäisi olevan perhetaustalla, ystävillä, opetusjärjestelyillä ja seurakunnan toimintaan osallistumisella. Lukiolaisten mielestä uskonnonopettaja, jatko-opinnot, henkilökohtaiset elämäkysymykset ja oma uskonnollisuus eivät myöskään näytä olevan yhteydessä uskonnon valitsemiseen. Lukiolaisten vastauksissa vain opintomenestys ja kiinnostus uskontoon / uskontoihin näyttävät olevan syynä uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen. On ilmiselvää, että oppiaineeseen pitää tuntea sisäistä kiinnostusta, jotta sitä haluaa opiskella enemmän kuin vain pakollisten kurssien verran. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että tutkielmani tulosten perusteella henkilökohtaiset elämäkysymykset eivät näytä vaikuttavan melkein ollenkaan uskonnon valinnaiskurssien valintaan. Kallioniemi (2000, 181–182) on nimittäin huomannut, että ne opiskelijat, joille uskonto on henkilökohtaisesti merkittävää, kokevat uskonnonopetuksen merkityksellisenä.

Kuviosta 2 näkee myös, että ystävät eivät näytä olevan syynä lukiolaisten uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen kuin muutamien vastaajien kohdalla ja silloinkin vain jonkin verran. Uskonnonopettajan merkitys valinnaiskurssivalinnoissa on sen sijaan jakaantunut opiskelijoiden vastauksissa tasaisemmin. Rättö (2005, 32) toteaa, että uskonnonopettaja on läheisessä yhteydessä opiskelijoiden suhtautumisessa uskontoon. Tutkielmassani vastaajis-



ta peräti 20 (N=36) on sitä mieltä, että uskonnonopettajalla ei ole lainkaan tai on vähän merkitystä. Huomioitavaa on kuitenkin se, että 16 (N=36) opiskelijan mielestä uskonnonopettajalla on joko jonkin verran tai paljon merkitystä, joten tulokset jakaantuvat melko tasan. Ristiintaulukointi paljastaa lisäksi sen, että tutkielmani aineistossa miehille uskonnonopettajan merkitys on kurssivalinnoissa suurempi kuin naisille (ks. Taulukko 5).

**TAULUKKO 5.** Uskonnonopettajan koettu vaikutus uskonnon valinnaiskurssien valinnassa sukupuolen mukaan. N=36. (1=Ei lainkaan tai vähän merkitystä, 2=Jonkin verran merkitystä, 3=Paljon merkitystä)

Uskonnonopettajan merkitys valinnaiskurssien valinnassa	Nainen	Mies	Kaikki
Ei lainkaan tai vähän merkitystä	11	9	20
Jonkin verran merkitystä	4	4	8
Paljon merkitystä	1	7	8
<b>Kaikki</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>36</b>

Ristiintaulukointi paljastaa myös muita mielenkiintoisia tekijöitä, jotka ovat yhteydessä uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen. Uskonnonopettajan lisäksi valintoihin ovat yhteydessä opiskelijoiden arvosanat ja henkilökohtaiset elämänskysymykset. Henkilökohtaisten elämänskysymysten merkitys uskonnon valitsemisessä on nimittäin paljon suurempi naisille kuin miehille. Taulukosta 6 huomaa puolestaan hyvin sen, että mitä heikompi arvosana vastaajalla on, sitä pienempi merkitys opintomenestyksellä näyttää olevan valinnaiskurssien valinnoissa. Jos vastaajan viimeisin uskonnon arvosana on puolestaan hyvä, se näyttää olevan yhteydessä joko paljon tai jonkin verran opintomenestyksen merkitykseen.

**TAULUKKO 6.** Arvosanan vaikutus opintomenestyksen merkitykseen uskonnon valinnaiskurssien valitsemisessä. N=36. (1=Ei lainkaan tai vähän vaikutusta, 2=Jonkin verran vaikutusta, 3=Paljon vaikutusta.)

Arvosanan vaikutus opintomenestyksen merkitykseen	Arvos. 6 / 7	Arvos. 8 / 9	Arvos. 10	Kaikki
Ei lainkaan tai vähän vaikutusta	6	2	1	9
Jonkin verran vaikutusta	5	4	2	11
Paljon vaikutusta	2	10	4	16
<b>Kaikki yhteensä</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>36</b>

Lukiolaisten perustelut sille, miksi he opiskelevat uskontoa ovat samanlaisia kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastaukset. Lukiolaiset opiskelevat uskontoa kahdesta syystä: sisäisten ja ulkoisten tekijöiden vuoksi. Uskonnon opiskelussa, verrattuna kaikkiin lukion valinnaiskursseihin, sisäiset tekijät nousevat kuitenkin tärkeämmiksi kuin ulkoiset tekijät, sillä sisäiset tekijät saavat enemmän merkintöjä. Sisäisiä tekijöitä ovat uskonnon opiskelun hyödyllisyys ja henkilökohtainen tausta, kun taas ulkoisia tekijöitä ovat uskonnon oppiaineen erityisluonne ja muut ihmiset. Uskonnon opiskelun hyödyllisyys ja opiskelussa saatujen tietojen käyttö omassa elämässä on usean vastaajan mielestä tärkein syy opiskella uskontoa.

Monikulttuurisuuden vuoksi eri uskonnoista on hyvä tietää. Myös uskontojen pohjalle kehittyneet tavat ja ajatusmaailma vaikuttavat kiehtovilta, ja uskontojen opiskelu auttaa ymmärtämään eri uskontokuntien edustajia. (T14)

Opiskelen uskontoa, koska se on yleissivistävää. On hyvä tietää uskonnoista, vaikkei itse olisi niinkään uskonnollinen. (T3)

Lukiolaisten vastaukset viittaavat siihen, että uskonnon yleissivistävä luonne on opiskelijoille tärkeää. Monikulttuurisuus ja muiden uskontojen ymmärrys kertovat siitä, että lukiolaiset seuraavat yhteiskunnallista tilannetta ja tiedostavat tulevaisuudessa tarvittavia taitoja. Kallioniemen (2002, 264) tulokset ovat yhteneviä pro gradu -tutkielmani tulosten kanssa, sillä hänen tutkimuksensa vastaajista selkeä enemmistö arvioi uskonnon kurssin tietojen olevan hyödyllisiä eri uskontojen ja kulttuurien ymmärtämisessä. Aineiston perusteella lukiolaiset opiskelevat uskontoa, koska siitä on hyötyä elämässä. Kaikista vastauksista ilmenee se, että uskontoa arvostetaan koulun oppiaineena. Uskonnon opettajia kehitetään, oppiainetta pidetään tärkeänä ja sen hyöty tulevaisuudessa asetetaan korkeaan asemaan. Myös haastattelussa kysyttiin sitä, miksi vastaajat opiskelevat uskontoa, ja erityisesti vielä valinnaiskursseja. Tulokset ovat yhteneviä kyselyn tulosten kanssa, sillä sisäiset ja ulkoiset tekijät nousevat myös haastatteluaineistosta tärkeimmiksi syiksi. Haastattelutuloksista ilmenee, että uskonnon opiskelusta saatava hyöty ja oman elämän pohdinta vaikuttivat vastaajiin eniten.

Ja sitte taas ku tää on suomalainen uskonnon historia ni sitte halua vähä tietää miks myö ollaan luterilaisia ja tälleens. (H3)

Ja kuvastaa sitä miks ihmiset käyttäytyy jollakin tavalla, liittyy uskontoon. Ja sitten niiku muutenkin selittää sitä ihmistä miksi ne on semmosia. Kun tietää jostai uskonnosta ni ehkä osaa sitten käyttäytyä kunnioittavasti. (H1)

Haastatteluissa vastaajat pohtivat uskonnon valinnaiskurssien merkitystä enemmän ja syvällisemmin kuin kyselyssä, sillä kyselyssä samoilta vastaajilta ei saanut niin paljon ilmiötä koskevaa tietoa esille kuin haastatteluissa. Uskonnon oppiaineen erityisluonteesta haastateltavat ovat hiukan eri mieltä. Oppiaineen erityisluonne tarkoittaa tutkielmassani sitä, että uskonto mielletään helpoksi ja rennoksi oppiaineeksi. Kyselyn tulosten perusteella uskonnon erityisluonne on ratkaiseva tekijä, kun uskonnon valinnaiskursseja valitaan, mutta haastattelussa tämä asia ei korostu niin paljon. Haastateltavista kaksi on sitä mieltä, että uskonto on helppoa, joten kurssin läpäisemisestä ei ole niin paljon paineita. Toiset kaksi ovat taas sitä mieltä, että uskonto ei ole niin helppoa kuin kaikki kuvittelevat. Heidän mielestään uskonnossa saa tehdä yhtä paljon töitä kuin muissakin reaaliaineissa.

Kyselyssä lukiolaiset perustelevat sitä, miksi he opiskelevat juuri sen hetkiselällä valinnaiskursilla. Analyysin perusteella aineistosta nousee kolme pääluokkaa, johon kaikkien vastaajien perustelut sijoittuvat. Syyt, miksi lukiolaiset opiskelevat juuri tietyllä valinnaiskursilla, ovat: kurssi on hyödyllinen, kurssin sisältö kiinnostaa ja henkilökohtaiset syyt. Lukio-  
laisten vastauksissa syyt vaihtelevat aina ylioppilaskirjoituksista ja maailmanuskontojen kiinnostavuudesta keskiarvon nostoon ja matkusteluun.

Kurssin nimen perusteella. (P7, UE5-kurssi)

Halusin tulla maailmojen uskonnot –kurssille, että opin muiden maiden uskonnoista. Haluan matkustella tulevaisuudessa paljon, joten mielestäni on hyvä tietää vaikuttavista uskonnoista edes jotain. (T12, UE4-kurssi)

Aion suorittaa kaikki uskonnon kurssit ja uskoakseni myös kirjoitan uskonnon. (P6, UE5-kurssi)

Perustuu suomalaisten uskontoon. Kiva tietää jotain suomalaisen uskontokulttuurin historiasta. (P12, UE5-kurssi)

Koska aikaisempaa tutkimusta koskien lukion valinnaiskursseja ei ole, on vaikea sanoa ovatko edellä esitetyt esimerkit tavallisia lukiolaisten keskuudessa. Ylioppilaskirjoitukset, oma kiinnostus aiheeseen ja kurssikertymä mielletään tutkielmani tuloksissa kuitenkin yleisimmiksi lukion valinnaiskurssivalintoihin vaikuttaviksi syiksi. Kurssin sisältö ja sen hyödyllisyys ovat useimmin mainitut tekijät, sillä henkilökohtaiset syyt ovat hyvin pienessä asemassa vastausten joukossa.

Jo kyselyvastauksia ilmenee, että lukiolaisille opintomenestys ja arvosanat merkitsevät eniten, kun tulee aika tehdä kurssivalintoja. Vasta haastattelutuloksista kuitenkin selviää, että oppiaineen pakolliset kurssit ja niiden aikana kertyneet kokemukset aiheesta ja aineenopettajasta näyttävät olevan yhteydessä valinnaiskurssien valintaan. Haastatteluissa opiskelijat kertovat uskonnon pakollisten kurssien merkityksestä kyseisen oppiaineen valinnaiskurssien valinnassa. Vastaukset ovat vaihtelevia, mutta pakollisten kurssien merkitys näyttää olevan suuri opiskelijoiden silmissä. Yhden haastateltavan mielestä uskonnon kurssit, etenkin etiikan kurssi, aukaisevat silmät ja antavat innoituksen opiskella lisää uskontoa. Toinen haastateltava taas kertoo saaneensa pakollisten kurssien hyvien arvosanojen ja hauskan opettajan ansiosta lisääntymään myös valinnaiskursseille osallistumiseen. Kaksi muuta haastateltavaa eivät myönnä pakollisten kurssien vaikuttaneen uskonnon valinnaiskurssien valintaan, mutta heidän puheistaan kuitenkin ilmenee hyvän uskonnonopettajan olleen syy valita lisää uskontoa. Heidän mukaansa opettajan persoona ja heittäytyminen aiheeseen kasvattavat opiskelijoiden halua opiskeluun. Eri aineiden pakollisten kurssien merkitys on itsessään suuri, mutta niiden tehtävänä on myös saada opiskelijat innostumaan oppiaineesta niin paljon, että he valitsevat valinnaiskursseja. Haastattelu- ja kyselytulosten perusteella uskaltaa sanoa, että uskonnonopettajien tulee tehdä uskonnon oppiaineesta mielenkiintoinen, merkityksellinen ja avartava, jotta mahdollisimman moni opiskelija valitsee sen myös valinnaiskurssiksi.

Haastatteluissa opiskelijat kertovat lisäksi, miten heidän käsityksensä uskonnonopetuksesta ovat yhteydessä uskonnon valinnaiskurssien valintaan. Haastateltavien vastaukset poikkeavat hiukan toisistaan, mutta aineistosta nousee kaksi pääluokkaa koskien uskonnonopetuskäsitysten merkitystä valinnaiskurssivalinnoissa. Opiskelijoiden uskonnonopetuskäsitykset näyttävät olevan yhteydessä valinnaiskurssien valintaan joko positiivisesti tai ei ollenkaan. Positiivisia vaikutuksia ovat oppiaineen tarpeellisuus, työtävät ja muuttuminen paremmaksi sekä monipuolisemmaksi yläkouluun verrattuna. Haastateltavista kolme (N=4) kertoo uskonnonopetuskäsitysten vaikuttavan positiivisella tavalla uskonnon valinnaiskurssivalintoihin, mutta yhden vastaajan kohdalla käsitykset eivät vaikuta millään tavalla. Haastateltavat tuovat vastauksissaan eniten ilmi sitä tosiasiaa, että lukion uskonnonopetus on monipuolisempaa ja parempaa kuin yläkoulussa. Tästä syystä heidän käsityksensä uskonnonopetuksesta ovat vaikuttaneet positiivisesti uskonnon valinnaiskurssien valintaan.

Kaiken kaikkiaan ensimmäinen tutkimustehtäväni, miksi lukiolaiset valitsevat uskonnon valinnaiskursseja, tulee laajasti ja kattavasti vastatuksi. Lukiolaiset valitsevat uskonnon

valinnaiskurssin joko *ulkoisten tai sisäisten tekijöiden* vuoksi. Heidän päätöksiinsä ovat näin ollen yhteyksissä muut ihmiset, uskonnon oppiaineen erityisluonne, uskonnon opiskelusta saatava hyöty sekä henkilökohtainen tausta ja kokemukset. Alakysymyksiin, mitä lukion valinnaiskurssit antavat opiskelijoille ja miten lukiolaisten käsitykset uskonnonopetuksesta vaikuttavat uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen, saan myös vastaukset kyselyiden ja haastatteluiden perusteella. Lukion valinnaiskurssit antavat opiskelijoille lisätietoa ja uusia näkökulmia asioihin. Syventävät kurssit nimensä mukaisesti soveltavat ja syventävät jo opittuja asioita. Lukiolaisten uskonnonopetuskäsitykset näyttävät puolestaan olevan yhteydessä joko positiivisesti tai eivät ollenkaan uskonnon valinnaiskurssivalintoihin. Kolme haastateltavaa neljästä mieltää uskonnonopetuskäsitystensä olevan merkittävä syy valita uskonnon valinnaiskurssi.

## 5.2 Uskonnon opiskelu maailmankuvan avartajana

Tutkielmani toisen tutkimustehtävän tarkoitus on hahmottaa sitä, millainen merkitys uskonnon opiskelulla on lukiolaisille. Alakysymysten tarkoituksena on puolestaan ymmärtää, mitkä tekijät ovat yhteydessä lukiolaisten käsityksiin uskonnon opiskelusta ja miten lukiolaisten uskonnonopetuskäsitykset mahdollisesti vaikuttavat heidän uskonnon opiskelun tavoitteisiinsa. Uskonnon opiskelu merkitsee lukiolaisille joko *maailmankuvan avartamista* tai ääritapauksessa *ei mitään*.

Sekä kyselyiden että haastatteluiden tuloksista ilmenee se, mitä uskonto ja uskonnon opiskelu merkitsevät lukiolaisille. Kyselyvastausten perusteella enemmistö lukiolaisista ei koe uskontoa maailmankatsomuksellisesti tärkeäksi asiaksi. Lukiolaisten vastauksista muodostuu kolme pääluokkaa, jotka ovat: uskonto on tärkeä osa elämää, uskonnolla on merkitystä maailmassa ja uskonnolla ei ole vaikutusta omassa elämässä. Vastaukset vaihtelevat siis paljon, mutta vastaajista 19 (N=32) ajattelee uskonnon olevan täysin merkityksetön asia heidän omassa elämässään. Vastaajista kymmenen puolestaan pitää uskontoa tärkeänä asiana omassa elämässään, mikä on mielestäni tutkimusjoukon kokoon nähden melko suuri määrä. Vastaajista kolme arvioi uskonnon olevan merkittävä asia maailmassa, mutta ei heidän omassa elämässään. Tyhjiä vastauksia on peräti neljä, mikä mahdollisesti vääristää näin pientä aineistoa. Vastaukset vaihtelevat laajasti, mutta Jumalaan uskomisen ja omape-  
räinen uskonnollisuus puhuttavat lukiolaisia paljon.

En usko mihinkään jumaliin. Uskonnon tuoma yhteisöllisyys tosin on mukavaa, kirkollisveroa tosin hämmästelen usein. (T3)

En usko mihinkään, miten joku uskonto sen opettaa, mutta uskon omalla tavallani. Olen uskonnollinen. En perusta kirkossa käymiseen. (T4)

En koe mitään uskontoa omakseni enkä usko jumalaan tai mihinkään muuhunkaan. Uskonnot ovat kyllä mielenkiintoinen aihe. (T8)

Lukiolaisten vastaukset osoittavat selvästi sen, että usko, uskonto ja uskonnollisuus eivät ole enää sama asia kuin ennen. Uskonto oli ennen osa arkipäivää, kirkossa käytiin ainakin sunnuntaisin ja uskonnollisuus oli näkyvää. Kuten Niemelä (2006, 63) huomauttaa, usko on nuorille täysin henkilökohtainen asia eivätkä he määrittele uskonnollisuuttaan tarkasti. Nuoret eivät halua sitoa itseään mihinkään tiettyyn uskontoon eivätkä he tarvitse kirkkoa kertomaan, miten heidän tulisi uskoa. Lukiolaisten vastauksista voi mielestäni ajatella, että ne opiskelijat, jotka eivät ajattele uskonnon merkitsevän heille mitään, saattavat kuitenkin olla hengellisiä tai uskoa johonkin. He eivät vain anna uskonnon määritellä elämäänsä.

Haastatteluissa opiskelijat kertoivat uskonnon opiskelun merkityksestä melko yksimielisesti. Vastausten perusteella uskonnon opiskelun ainoa merkitys perustuu maailmankuvan avartamiseen. Kaksi haastateltavaa mainitsi myös sen, että uskonnon pakolliset kurssit ovat merkityksettömiä. Uskonnon opiskelulla näyttäisi olevan lukiolaisille merkitystä vain silloin, kun opiskelu auttaa ymmärtämään maailmaa. Tämä merkitys ei toteudu haastateltavien mielestä uskonnon pakollisilla kursseilla, sillä ne toistavat jo opittuja asioita ja ovat tylsiä. Etiikan kurssia vastaajat kuitenkin pitävät poikkeuksena, sillä se on mielenkiintoinen ja opettavainen. Haastateltavat kertovat, mitä maailmankuvan avartaminen heidän kohdallaan käytännössä tarkoittaa.

No varmaan just tällöisiä jotai elämän peruskysymyksiä, mistä ollaan, mistä tullaan. (H3)

Et näkee asioita eri tavalla. Paljon avarakatseisempi. (H1)

Tutkittavien mielestä uskonnon opiskelun merkitys perustuu siihen, että se auttaa elämänskysymysten pohdinnassa, muiden kulttuurien ymmärtämisessä ja maailmankuvan muotoutumisessa. Näyttää siltä, että lukion uskonnonopetus korjaa yläkoulun uskonnonopetuksessa tehtyjä virheitä, sillä tutkimuksen mukaan yläkoululaisten mielestä eksistentiaalista pohdintaa ei huomioida riittävästi kouluopetuksessa (Ubani 2013, 158).

Lukiolaisten vastaukset ovat melko yhteneviä sen suhteen, miten heidän suhtautumisensa uskontoon vaikuttaa uskonnon opiskeluun. Opiskelijoiden suhtautuminen uskontoon näyttää vaikuttavan uskonnon opiskeluun joko positiivisesti tai negatiivisesti. Positiivisuutta korostavat vastaukset liittyvät opiskelun motivoimiseen ja avarakatseisempaan suhtautumiseen, kun taas negatiivisesti vaikuttavat asiat liittyvät asioiden kyseenalaistamiseen. Joidenkin opiskelijoiden mielestä heidän suhtautumisensa uskontoon vaikuttaa motivoivasti tai jopa heidän omaa suhtautumistaan avartavasti.

Katson aiheita objektiivisesti, en niinkään henkilökohtaisella tasolla. En miellä minkään uskonnon tapoja vääriksi tai oikeiksi. (T8)

Yritän olla suvaitsevainen, joten olen avoin vahvasti uskovia ja muita uskontoa edustavia kohtaan. Koulun uskonto auttaa ymmärtämään muidenkin mielipiteitä. (P3)

Ne opiskelijat, joiden suhtautuminen vaikuttaa positiivisesti uskonnon opiskeluun, ovat yleensä niitä, jotka eivät korota yhtä uskontoa toisten yläpuolelle. Heille avoin suhtautuminen uskontoon merkitsee uskonnon opiskelussa suvaitsevaisuutta, myönteistä vaikutusta opiskelumotivaatioon ja uusien näkökulmien saavuttamista. Osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista kuitenkin kokee oman suhtautumisensa uskontoihin vaikuttavan uskonnon opiskeluun muutenkin kuin vain positiivisesti:

Ajattelen hieman kyseenalaistaen uskonnon opetusta. (P20)

Välillä joitakin uskontoryhmiä kohtaan epäsuopeampi. (T1)

Kristinuskoon suhtaudun jokseenkin negatiivisesti, joten sitä ei kiinnosta opiskella. (T14)

Osa vastaajista arvioi suhtautumisensa vaikuttavan negatiivisesti uskonnon opiskeluun. Negatiivisuus näkyy vastauksissa lähinnä stereotypioihin perustuvina ajattelumalleina ja epäilevästi kristinuskoon suhtautumisena. Vastaajista selkeästi yli puolet arvioi uskontoon suhtautumisensa vaikuttavan positiivisesti, kun vain muutama opiskelija kokee sen vaikuttavat negatiivisesti. Vastaajien joukossa oli joitakin opiskelijoita, jotka jättivät vastaamatta kysymyksen kokonaan. Myös haastatteluisissa kysyin opiskelijoilta siitä, miten he suhtautuvat uskontoon ja vaikuttavatko nämä suhtautumistavat jotenkin uskonnon opiskeluun. Vastaukset poikkeavat kyselyiden tuloksista, sillä kukaan neljästä haastateltavasta ei pidä suhtautumistaan täysin positiivisena.

Ehkä vähän niiku ilkeetä sanoo sinällään ku haluu oppia ja kunnioittaa ihmisiä mut nää tosi uskovaiset joiden mielestä kaikki muu on väärää ja tälleen, ni mie en tykkää siitä et säännöstellään niiku tosi paljon sitä ihmisen elämää sen uskonnon kautta. (H1)

No siis iha hyvin mutta sitten jos on jotanki uskontoja en aina ymmärrä et miks ne tai siis ei se oo millään lailla uskonnollista jos tekee jotakin asioita. (H2)

No joskus oli sillee tosi kriittistäkin mutta tota sitte mie huomasin et vika ei oikeestaan oo uskonnossa vaa ihmisissä ketkä sitä harjottaa. On tavallaan nii monia tapoja harjottaa sitä omaa uskonnollisuutta että se on vähä semmone ristiriitanen. (H3)

Riippuu tietysti uskonnosta et jos on tämmönen ääri ni en tiiä sitte. (H4)

Jokainen haastateltava ottaa esille jollain tavalla eri uskontojen ääriliikkeet ja näiden liikkeiden elämää rajoittavat säännöt. Lukiolaisten ajattelutavoissa elää vahvasti, kaikesta monikulttuurisuudesta ja kulttuurien ymmärtämispyrkimyksistä huolimatta, stereotyyppiset ajattelumallit ja ääriuskonnollisuuden pelko. Vaikka lukiolaiset haluavat, kuten tulokset sen osoittavat, oppia ymmärtämään erilaisia kulttuureja ja uskontoja, heillä on edelleen tietyt ajattelutavat fundamentalistisia uskonnollisia liikkeitä kohtaan. Haastatteluista saadut tulokset ovat kuitenkin mielenkiintoisia, sillä kaikki neljä opiskelijaa antavat samankaltaiset vastaukset, joten tulos on laadullisesti melko luotettava.

Tutkielmassani tarkastellaan myös eri tekijöiden vaikutusta uskonnon opiskelua koskevissa käsityksissä. Seurakunnan tai muun uskonnollisen yhteisön toimintaan osallistuminen näyttää tulosten mukaan olevan pienessä asemassa. Vastaajista 27 (N=35) osallistuu seurakunnan tai uskonnollisen yhteisön toimintaan kerran vuodessa, harvemmin tai ei koskaan. Kahdeksan vastaajaa kertoo kuitenkin osallistuvansa muutaman kerran vuodessa seurakunnan tai uskonnollisen yhteisön toimintaan, mutta vain yksi vastaaja osallistuu viikoittain. Tuloksista näkee myös millaiseen kirkolliseen toimintaan opiskelijat mahdollisesti osallistuvat. Suurin osa vastaajista osallistuu koulujen järjestämiin, yleensä pakollisiin, kirkollisiin tapahtumiin tai sukulaisten juhliin. Näitä tapahtumia ovat esimerkiksi joulukirkko ja sukulaisen rippijuhlat. Osa lukiolaisista mainitsee olleensa myös isostoiminnassa mukana, mutta vain muutaman vuoden ajan. Tuloksista voi päätellä, että seurakunnan tai uskonnollisen yhteisön toimintaan osallistuminen ei vaikuta uskonnon opiskelua koskeviin käsityksiin.



Oletusteni mukaan perhetausta ei enää vaikuta lukioikäisten ajatteluun ja uskonnon opiskeluun. Lukiolaiset pyrkivät itsenäistymään ja vanhempien päätäntävalta vähenee. Kaikkien kohdalla näin ei tietenkään ole, joten selvitin sekä kyselyssä että haastatteluissa, miten perhetausta vaikuttaa lukiolaisten uskonnon opiskeluun ja uskonnollisuuteen. Kyselyn tulosten perusteella perhetausta ei näytä olevan millään tavalla yhteydessä 28 opiskelijan (N=32) uskonnon opiskeluun. Neljän vastaajan kohdalla perhetausta on yhteydessä uskonnon opiskeluun jonkin verran. Tulosten luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että neljä vastaajaa jätti vastaamatta kysymykseen. Perhetaustalla ei kuitenkaan näytä olevan lukiolaisten mielestä mitään vaikutusta uskonnon opiskeluun.

Haastateltujen opiskelijoiden vastausten perusteella oma uskonnollisuus ei ole yhteydessä uskonnon opiskeluun. Jokaisen haastateltavan vastauksissa toistui uskonnottomuus. Kukaan haastateltavista ei koe olevansa uskonnollinen sanan varsinaisessa merkityksessä, mutta jokaiselle heistä hengellisyys on jollain asteella tärkeää. Haastattelujen perusteella lukiolaisten uskonnon opiskeluun ovat eniten yhteydessä opiskelijan kiinnostus uskontoja kohtaan. Seurakunnassa toimiminen vaikuttaa yhden haastateltavan uskonnon opiskeluun hiukan.

Mulla on vähä se et ku mie ite uskon vähä kaikkiin et mitä kuoleman jälkeen ja tällasiin niiku elämän juttuihin ni sen takii maailmanuskonnot kiinnosti ku mie tiesin et tullee käsittelee niitä. (H1)

(Seurakunta) ehkä siinä mielessä että niiku mie oon [paikan nimi poistettu] kotoisin ni se on pienempi paikka ni ne seurakuntahenkilöt on ollu aina samoja iha lapsesta asti. (H2)

On se (seurakunta) tiettyjä juttuja tavallaan aukassu. (H3)

Vaikka haastattelut eivät anna yleistettävää kuvaa siitä, mitkä tekijät ovat yhteydessä uskonnon opiskeluun lukiossa, niin haastattelu- ja kyselyvastausten perusteella voi kuitenkin päätellä oman kiinnostuksen merkitsevän eniten uskonnon opiskelussa. Kiinnostus uskontoja kohtaan on yleisenä syynä uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen, joten uskon sen myös olevan yhteydessä uskonnon opiskeluun.

Koska tutkielmassani tarkastelen myös sitä, miten lukiolaisten käsitykset uskonnonopetusta kohtaan vaikuttavat uskonnon opiskelun tavoitteisiin, kartoitan tästä syystä myös lukiolaisten uskonnon kurssien tavoitteita. Kyselyvastausten perusteella lukiolaisten tavoitteena on joko kurssin läpäiseminen, oppiminen tai menestyminen. Vastaukset jakaantuvat melko tasan opiskelijoiden kesken. Oppiminen on kuitenkin yleisin tavoite vastaajien keskuudessa, ja se näkyy vastauksissa asioiden ymmärtämisenä ja sisäistämisenä. Menestyminen ei ole kovin monen vastaajan tavoite kurssilla, sillä se liittyy yleensä uskonnon keskiarvon nostamiseen tai palkkioihin, esimerkiksi rahan saamiseen, joita hyvä arvosana tuo mukanaan. Kurssin läpäiseminen on kohtuullisen yleinen tavoite, etenkin niiden lukiolaisten keskuudessa, jotka ovat kurssilla vain kurssikertymän takia. Sukupuolten välillä ei ole merkittäviä eroja, vaikka naisille oppiminen näyttäisi olevan hiukan tärkeämpää kuin miehille. Rättö (2005, 52) on saanut omassa tutkielmassaan, joka käsittelee lukion uskonnon etiikan kurssia, samanlaisia tuloksia koskien lukiolaisten kurssitavoitteita. Hänen mukaansa lukiolaisilla oli etiikan kurssilla kahdenlaisia tavoitteita, jotka olivat joko suorittamiseen tai oppimiseen liittyviä. Suorittaminen vastaa oman tutkielmani tuloksissa menestymistä, sillä suorittaminen liittyy arvosanoihin. Oppiminen liittyy samoihin asioihin myös omassa tutkielmassani, joita ovat asioiden ymmärtäminen ja sisäistäminen.

Haastatteluiden tuloksista edellä mainittuihin tavoitteisiin ei löydy mitään lisäyksiä, sillä yksi haastateltava haluaa oppia ja sisäistää kurssin asioita, kaksi haastateltavaa kertoo menestymisen olevan heille sen hetkiselä uskonnon kurssilla tärkeää ja yksi haluaa vain läpäistä kurssin. Haastattelutuloksista löytyy lisäksi viitteitä siitä, miten lukiolaisten uskonnonopetuskäsitykset ovat yhteydessä opiskelijoiden uskonnon kurssin tavoitteisiin. Haastateltavien vastausten mukaan heidän uskonnonopetuskäsityksensä vaikuttavat positiivisesti uskonnon opiskelun tavoitteisiin. Vastaajien uskonnonopetuskäsitykset perustuvat pakollisten kurssien vähentämiseen ja uskonnonopetuksen tarpeellisuuteen. Uskonnonopetuksen tarpeellisuus liittyy heidän vastauksissaan oppiaineen yleissivistävään tehtävään, mikä antaa lisämotivaatiota sisäistää ja oppia asioita. Jokainen haastatelluista puhui siitä, että uskonnonopetus on tärkeää, ja se tulisi säilyttää tulevaisuudessakin kouluopetuksessa.

Kokonaisuudessaan tutkielmani tutkimuskysymyksiin löytyy kyselyn ja haastattelujen perusteella vastaukset. Uskonnon opiskelu merkitsee osalle tutkimukseen osallistuneista vain maailmankuvan avartamista, mutta enemmistölle opiskelijoista se ei merkitse mitään. Maailmankuvan muotoutuminen tarkoittaa opiskelijoille sitä, että he oppivat ymmärtämään muita kulttuureja enemmän ja ovat suvaitsevaisempia. Maailmankuvan avartamisen lisäksi

uskonnon opiskelu antaa lukiolaisille yleissivistystä, mikä tuntuu olevan uskonnon oppiaineen tärkein tehtävä. Siihen, mitkä tekijät vaikuttavat lukiolaisten käsityksiin koskien uskonnon opiskelua, ei löydy yksiselitteistä vastausta. Haastattelujen perusteella näitä tekijöitä ovat opiskelijan oma uskonnollisuus / hengellisyys ja kiinnostus uskontoon. Kyselyiden pohjalta voi sanoa, että perhetausta ja opiskelijoiden oma uskonnollisuus näyttävät olevan melko vähän yhteydessä uskonnonopetuskäsityksiin ja näin ollen myös uskonnon opiskeluun. Kaikesta huolimatta kyselyistä selviää, että melko iso osa lukiolaisista kokee oman suhtautumisensa uskontoon vaikuttavan positiivisesti uskonnon opiskeluun. Tämä tarkoittaa sitä, että vastaajat suhtautuvat uskonnon opiskeluun avarakatseisemmin ja suvaitsevaisemmin. Haastatteluissa kartoitin lisäksi sitä, miten uskonnonopetuskäsitykset vaikuttavat uskonnon opiskelun tavoitteisiin. Opiskelijoiden mielestä heidän uskonnonopetuskäsityksensä ovat kannustaneet saamaan uskonnon kurssista hyvän arvosanan ja motivoineet opiskelua kokonaisuutena.

### **5.3 Uskonnonopetuksen kokeminen tarpeelliseksi tulevaisuudessa**

Tutkielmani yhden alatehtävän avulla tarkastelen sitä, mitä lukiolaiset ajattelevat koulun uskonnonopetuksesta. Tähän kysymykseen etsin vastausta sekä kyselyiden että haastatteluiden kautta. Vastausten perusteella näyttää siltä, että lukion uskonnonopetusta arvostetaan enemmän kuin yläkoulun uskonnonopetusta, sillä lukio-opetus on tasokkaampaa ja monipuolisempaa. Lukiolaiset kokevat uskonnonopetuksen tarpeelliseksi, vaikka oppiaineen sisältöjä ja kurssimääriä pitäisi muuttaa. Vaikka lukiolaiset arvostavat uskonnonopetusta ja pitävät sitä tarpeellisena, sen ajatellaan olevan myös turhaa ja tylsää.

Kyselyissä lukiolaiset kuvailevat lukion uskonnonopetusta omin sanoin. Vastaukset ovat melko yhteneväisiä aikaisempien tutkimusten ja omien oletusteni kanssa. Analyysin perusteella vastauksista on löydettävissä kolme luokkaa koskien lukion uskonnonopetusta. Lukion uskonnonopetusta opiskelijat kuvailevat vastauksissaan seuraavasti: monipuolista ja laadukasta, turhaa ja tylsää sekä huonosti järjestettyä. Yli puolessa vastauksista uskonnonopetus nähdään monipuolisena ja laadukkaana, mutta kuitenkin 17 vastaajaa arvioi uskonnon oppiaineen olevan turhaa, tylsää tai huonosti järjestettyä. Opiskelijoiden vastaukset jakaantuvat näin ollen uskonnonopetusta puolustaviin ja sitä aikansa eläneenä

pitäviin. Ne opiskelijat, jotka pitävät uskonnonopetusta monipuolisena ja laadukkaana, korostavat vastauksissaan opetusmenetelmien runsautta, opettajien rentoutta ja kurssien sisällöllistä rikkautta.

Opetuksessa käytetään paljon oheismateriaalia (videot jne.) ja tehdään esitelmää ryhmässä tai yksin. (P6)

Rentoa ja aika helppoa. Kursseja paljon tarjolla. (P12)

Tässä koulussa on hyvin miellyttävää opetusta, sillä asioita selitetään kunnolla ja tukena käytetään ryhmätöitä, elokuvia ja musiikkia. (T14)

Kurssivalikoima on laaja ja sisältö on myös monipuolinen. (T10)

Lukiolaiset arvostavat paljon uskonnonopetuksen monipuolisia työtapoja, oppiaineen helpoutta ja kurssien sisältöjä. Koska vastaajista suurin osa kokee lukion uskonnonopetuksen olevan päällisin puolin hyvää, oppiaineen asemaa lukiossa ei pitäisi vähätellä. Uskonnon oppiaineen kurssimäärien sijaan olisi tärkeämpää keskustella uskonnonopetuksen sisällöistä, sillä merkittävä osa vastaajista pitää uskonnon oppiainetta turhana ja huonosti järjestettynä. Vaikka lukiolaiset eivät kunnolla perustele vastauksiaan, heidän kirjoituksissaan on nähtävissä negatiivisen suhtautumisen syyt. Uskonnon pakolliset kurssit ja kristinuskon liian suuri määrä opetuksessa puhuttavat opiskelijoita.

Pakollisilla kursseilla aika paljon ellei liikaakin vain kristinuskon käymistä eri puolilta. Toivoisin enemmän eri uskontojen opiskelua, mikä olisi hyödyllistä ja lisääisi avoimuutta. (T11)

Joidenkin mielestä kammottavan tylsää (pakolliset kurssit). (T7)

Uskonto painottuu liikaa kristinuskoon ja jättää muut huomiotta. On typerää että kaikki kolme uskonnon pakollista kurssia painottavat kristinuskoa. Maailmanuskontojen kurssi pitäisi olla pakollisena jonkun näiden kurssien tilalla. (T8)

Pakolliset kurssit ovat mielestäni hieman turhia, koska lähes kaikki oleellinen asia on jo käyty ala/ylä-koulussa. (P2)

Kuten vastauksista huomaa, uskonnon pakollisia kursseja pidetään turhina. Tähän ovat syynä kurssisisällöt, jotka ovat tuttuja jo ala- ja yläkoulusta, sekä kristinuskon liiallinen huomioiminen. Opiskelijoiden mielestä kristinuskon sijaan uskontotunneilla tulisi käsitellä enemmän muita uskontoja avoimuuden ja suvaitsevaisuuden lisäämiseksi. Osa opiskelijoista myös ehdottaa, että UE4-kurssin (Uskontojen maailmat) tulisi olla pakollinen kurssi. Opiskelijat eivät kuitenkaan kerro vastauksissaan sitä, pitäisikö Uskontojen maailmat -kurssi lisätä neljänneksi pakolliseksi kurssiksi vai vaihtaa se yhden pakollisen kurssin tilalle. Opiskelijoiden vastaukset heijastelevat nykyistä keskustelua uskonnonopetuksen muut-

tamisesta yleisen uskontotiedon opetuksiksi. Ruotsissa on käytössä kaikille yhteinen uskontotiedon opetus, joka on pakollinen alakoulun alusta aina lukioon asti. Lukiossa opiskelijat saavat jättää joitakin aineita pois ja ottaa haluamiaan aineita niiden tilalle. Uskontotieto perustuu Ruotsissa objektiivisuuteen ja kaikkien uskontokuntien sekä elämän näkemysten tasapuoliseen tarkasteluun. Lähtökohtana uskontotiedon opetuksessa on elämänkysymysten, arvojen ja etiikan opiskelu. (Alberts 2012, 221—225.) Vaikka vastaukset antavat suuntaa siitä, että lukiolaisia kiinnostaa enemmän tasapuolisesti kaikkiin uskontokuntiin tutustuminen, ei tuloksia voi kuitenkaan yleistää. Yleistäminen ei ole mahdollista myöskään siksi, että lukiolaiset eivät suoraan puhu vastauksissaan yleiseen uskontotietoon siirtymisen puolesta.

Kyselyn vastauksissa opiskelijat eivät pelkästään pohdi uskonnonopetuksen hyviä ja huonoja puolia, sillä he myös vertailevat lukion uskonnonopetusta peruskoulun, etenkin yläkoulun, uskonnonopetukseen.

Opetus vapaampaa kuin esim. yläasteella. (P16)

En näe paljon eroa peruskoulun uskonnonopetuksen kanssa. (P20)

Se on parempaa ja kattavampaa kuin ylä-asteella. (T1)

Vastauksissa on selvästi nähtävissä se, että lukion uskonnonopetusta pidetään parempana kuin yläkoulun uskonnonopetusta. Vastauksista näkee myös sen, että uskonto on monipuolisempaa lukiossa, mikä voi olla syynä lukion uskonnonopetuksen paremmuuteen. Osa vastaajista ei kuitenkaan näe mitään eroa peruskoulun ja lukion uskonnonopetuksessa.

Kyselytulosten perusteella haastateltavat pohtivat jonkin verran lukion uskonnonopetuksen tarpeellisuutta ja oppiaineen mahdollisia kehittämistarpeita. Kun kyseessä on lukion ja yläkoulun uskonnonopetuksen erot, haastateltavat korostavat vastauksissaan opiskelijoiden aiempaa omatoimisempaa asemaa opiskelussa, mikä vaikuttaa myös työtapojen muuttumiseen.

Öö, se on aika paljon semmosta että opettaja heittää tavallaan oppilaille pallon elikkä justiinsa pyrittään siihen et luodaan semmone pieni keskusteluympäristö luokkaan et saahaan mahdollisimman monen näkökulma esille. (H3)

Kaikki haastateltavat puhuvat samasta asiasta kuin edellä esitettyssä katkelmassa. Opettajan rooli muuttuu lukiossa enemmän opiskelua tukevaksi, jolloin opiskelijoiden oppiminen on heidän omissa käsissään. Haastatteluissa opiskelijat myös kertovat siitä, että keskustelujen ja muiden aktivoivien työtapojen osuus kasvaa uskonnonopetuksessa yläkoulusta lukioon siirryttäessä. Lukion ja yläkoulun uskonnonopetuksen erojen lisäksi haastateltavat puhuvat uskonnonopetuksen tarpeellisuudesta. Haastateltavat ovat yksimielisiä uskonnonopetuksen tarpeellisuudesta, sillä jokainen neljästä haastateltavasta ajattelee uskonnon olevan tarpeellista vielä tulevaisuudessakin. Oppiaineen tarpeellisuuteen sisältyy uskonnon yleissivistävä luonne ja nykyisten kurssien hyvä sisällöllinen kokonaisuus.

No miu mielestä ainaki noi valinnaiset kurssit. Niissä ainaki on sellasta mikä miu mielestä on tärkeitä tietää. (H1)

Riippuu ihmisestä että senkin takia on hyvä että kaiken pitäis olla ehkä enemmän valinnaista. (H2)

Ehottomasti tarttee, jotta ihminen oppii hahmottamaan semmosia laajoja kokonaisuuksia kuitenkin niin että sen pitää tietää asiasta mahdollisimman paljon. Ja uskonto on kuitenkin niin iso vaikuttaja meidän kulttuurissa ylipäänsä. (H3)

Opiskelijoiden mielestä uskonnon valinnaiskurssit ovat tarpeellisempia kuin pakolliset kurssit, sillä he pitävät niiden sisältämää tietoa tärkeämpänä. Uskontoa pidetään tarpeellisena, koska se vaikuttaa kulttuurissa ja sitä tarvitaan yleissivistyksen vuoksi. Vaikka haastateltavat pitävät nykyistä kurssivalikoimaa hyvänä, sitä tulisi tulevaisuudessa kuitenkin kehittää. Haastattelutuloksista on nähtävissä opiskelijoiden yhtenevät mielipiteet uskonnonopetuksen kehittämiskohteista, sillä valinnaisuuden lisääminen ja opetusmenetelmien parantaminen ovat lukiolaisten mielestä ainoat muutosta vaativat asiat.

En ainakaa (haluu) niitä ryhmätöitä. Ne ei oo ikinä hyvästä mutta vois olla jotai vierailijoita ja sitte ehkä sellasia käyntejä, sillä en mie esimerkiks oo koskaan käyny ortodoksisessa kirkossa. (H2)

Enemmän semmosia ajankohtasia kysymyksiä ja ehkä vähemmän sitä ite nippelitietoa justinsa mitä niiku Raamatussa tapahtuu. Voiaan niiku ruveta selittämään niitä asioita et minkä takia esim. myö uskotaan tällä hetkellä kristinuskoon. (H3)

Vähemmän ryhmätöitä. (H4)

Opetusmenetelmien muuttamisella haastateltavat tarkoittavat ryhmätöiden vähentämistä, sillä kahden haastateltavan mukaan niiden aikana ei opi mitään ja ne ovat vain ajan huk-

kaa. Ryhmätyöt kuuluvat kuitenkin lukioon, sillä niiden tehtävänä on valmistaa opiskelijat työelämää, missä tiimityöskentely on arkipäivää, varten. Myös valinnaisuuden lisääminen puhuttaa haastateltavia opetusmenetelmien parantamisen lisäksi. Valinnaisuutta ei tarvitse lisätä kurssimäärien kustannuksella, sillä kuten jo aikaisemmin on tullut esille, osa kyselyyn vastanneista ja yksi haastateltava ehdottaa UE4-kurssin asettamista pakolliseksi kurssiksi. Oletettavasti pakollisista kursseista ensimmäinen, missä käsitellään Raamatun taustaa ja uskonnollisia kysymyksiä yleisesti, tuntuu opiskelijoista turhalta. Turhaksi ja tylsäksi kokemiseen vaikuttaa ehkä se, että ensimmäinen kurssi on toistoa yläkoulusta. Yksi haastateltava haluaa lisäksi vähentää nippelitiedon määrää, sillä hänen mielestään ajankohtaisuus ja kokonaisuuksien hallinta on tulevaisuuden uskonnonopetuksessa tärkeintä.

Opiskelijoiden ajatukset lukion uskonnonopetuksesta ovat yhteneviä ja aikaisempien tutkimusten mukaisia. Suurimman osan mielestä uskonnonopetus on tärkeää ja tarpeellista, joten se tulisi säilyttää lukion oppiaineena. Opiskelijoiden mukaan uskonnonopetus lukiossa on parempaa kuin yläkoulussa, mikä johtuu työtapojen muuttumisesta ja sisältöjen monipuolistumisesta. Lukiolaiset ajattelevat suurimmaksi osaksi positiivisesti uskonnonopetuksesta ja heidän mielestään sen merkitys on kouluopetuksessa suuri.

#### 5.4 Tutkimustulosten tarkastelu ja yhteenveto

Tutkielmassani tarkastelin eri tekijöiden vaikutusta uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen lukiossa ja uskonnon opiskelun merkitystä lukiolaisille seuraavien tutkimustehtävien avulla:

1. Miksi lukiolaiset valitsevat uskonnon valinnaiskurssin/-kurseja?
  - Mitä lukion valinnaiskurssit antavat opiskelijoille?
  - Miten lukiolaisten käsitykset uskonnonopetuksesta vaikuttavat uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen?
2. Millainen merkitys uskonnon opiskelulla on lukiolaisille?
  - Mitkä tekijät vaikuttavat lukiolaisten käsityksiin uskonnon opiskelusta?
  - Miten lukiolaisten uskonnonopetuskäsitykset vaikuttavat uskonnon opiskelun tavoitteisiin?
  - Mitä lukiolaiset ajattelevat koulun uskonnonopetuksesta?

Tutkielmani tavoitteena oli saada tietoa siitä, miksi lukiolaiset valitsevat uskonnon valinnaiskursseja ja mikä merkitys uskonnon opiskelulla on lukiolaisille. Tavoitteenani ei ollut yleistää lukiolaisten asenteita uskontoa ja uskonnon valinnaiskursseja kohtaan vaan tuoda esille lukiolaisten mielipiteitä uskonnosta ja sen valinnaiskursseista lukion yleissivistävässä koulutuksessa ja pohtia samalla uskonnonopetuksen asemaa ja tulevaisuutta koulumaailmassa.

Aineistonkeruumenetelminä tutkielmassani olivat puolistrukturoitu kyselylomake ja teemahaastattelu. Keräsin kyselyaineiston kolmen eri lukion UE4- tai UE5-kurssin opiskelijoilta. Kyselyaineiston analyysin ja tulosten perusteella tein teemahaastattelurungon ja valitsin neljä opiskelijaa kaikista kyselyyn vastanneista haastatteluun.

Aineistosta nousi kaksi selkeää tekijää, jotka olivat yhteydessä uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen. Näitä olivat: *sisäiset tekijät* ja *ulkoiset tekijät*. Aineiston analyysivaiheessa lukiolaisten esittämät syyt sekä kaikkien lukion valinnaiskurssien että uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen olivat edellä esitettyjen tekijöiden taustalla. Tyypillisimpiä sisäisiä tekijöitä olivat opiskelijan oma uskonnollisuus tai kiinnostus uskontoihin ja tuleva ammatti. Ulkoisista tekijöistä eniten mainintoja sai oppiaineen erityisluonne, mikä tarkoitti sitä, että uskonto oli vastaajien mielestä helppo ja rento oppiaine.

Tutkielmani tulokset myötäilivät motivaatiotutkimusten tuloksia, sillä nuoria motivoivat asiat olivat joko sisäisiä tai ulkoisia (Malmberg & Little 2002, 127). Sisäinen motivaatio liittyy ylemmän asteen tarpeiden tyydyttämiseen ja ulkoinen motivaatio on puolestaan riippuvainen ympäristöstä (Ruohotie 1998, 38). Lukiolaisten mainitsevat sisäiset tekijät, oma uskonnollisuus ja kiinnostus uskontoja kohtaan, liittyivät ylemmän asteen tarpeisiin, sillä opiskelua ohjasi oma halu oppia lisää. Koska lukiolaisten mielestä uskonnon oppiaineella oli tietynlainen erityisluonne, tämä tekijä liittyi ulkoiseen motivaatioon. Sekä Seppo (1971, 77) että Kallioniemi (2000, 181—182) ovat sanoneet, että uskonnon valinnaiskurssin valitsemiseen vaikuttaa usein oppilaan oma uskonnollisuus eli sisäinen tekijä. Ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen ei ole aikaisempaa tutkimusta, mutta esimerkiksi Peltola (1973, 77) mainitsee omassa tutkimuksessaan lyhyesti opiskelijoiden pitävän uskontoa helppona oppiaineena.

Tutkielmani tulosten perusteella uskonnon opiskelun merkitys oli lukiolaisille kaksijakoinen. Aineiston perusteella uskonnon opiskelu merkitsi osalle lukiolaisista *maailmankuvan*



*avartamista* ja enemmistölle *ei mitään*. Uskonnon opiskelun merkitys ilmeni sekä kyselyvastauksissa että haastatteluissa. Lukiolaisten vastauksissa uskonnon opiskelun merkitys maailmankuvan avartamisen kannalta näkyi oman elämän pohdintana ja muiden kulttuurien ymmärtämisenä. Yrjönsuuren (1997, 27) mukaan opiskelun merkityksellisyys rakentuu siten, että opiskelija pitää opiskeltavaa sisältöä itselleen tärkeänä ja mieluaisana. Tutkielmani tulokset mukailivat Yrjönsuuren tuloksia, sillä maailmankuvan avartaminen toistui lukiolaisten vastauksissa ja he pitivät sitä tärkeänä juuri muiden kulttuurien ymmärtämisen takia. Myös Kallioniemi (2002, 264) ja Honko (1971, 51) ovat selvittäneet, että uskonnon opiskelun merkitys liittyy erilaisuuden hyväksymiseen ja kulttuurien ymmärtämiseen.

Lukion valinnaiskurssit antoivat haastattelutulosten perusteella opiskelijoille lisätietoa ja uusia näkökulmia. Lisätiedolla opiskelijat viittasivat uskonnon pakollisten kurssien soveltamiseen, ja uusilla näkökulmilla he tarkoittivat lähinnä parempaa kulttuurien tuntemusta. Esimerkiksi Kallioniemi (2004, 274) on selvittänyt, että vieraiden uskontojen opiskelussa opiskelijat pitävät tärkeimpänä opiskeltaviin uskontoihin ja kulttuureihin liittyvää tietoa. Haastattelutuloksista selvisi myös se, miten lukiolaisten käsitykset uskonnonopetuksesta olivat yhteydessä uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen. Uskonnonopetuskäsitykset näyttivät vaikuttavan kolmen haastatellun mielestä positiivisesti valinnaiskurssien valitsemiseen, sillä lukion uskonnonopetus oli heistä parempaa ja monipuolisempaa kuin yläkoulussa. Koska opiskelijat kokivat uskonnonopetuksen mielekkääksi, he myös valitsivat sitä valinnaisena mielellään. Aikaisemmin on todistettu, että vapaaehtoisuuteen perustuva opiskelu on sisäisten palkkioiden ohjaamaa, sillä silloin oppiaine itsessään kiinnostaa. Tämän lisäksi vapaaehtoinen opiskelu asettaa opetuksen sisällöille ja opetusjärjestelyille paljon odotuksia. (Ruohotie 1998, 39.)

Lukiolaisten uskonnonopetuskäsityksiin näyttivät haastatteluiden perusteella olevan yhteydessä opiskelijoiden oma uskonnollisuus, seurakunnan toimintaan osallistuminen ja kiinnostus uskontoihin. Kyselyiden pohjalta pystyi melko varmasti sanomaan, että perhetaustalla ja seurakunnan toimintaan osallistumisella ei ollut vaikutusta uskonnonopetuskäsityksiin. Ero haastatteluihin selittyy sillä, että yksi haastateltava oli aktiivisesti seurakunnan toiminnassa mukana ja väärin näin ollen hiukan myös tuloksia. Kyselyiden mukaan sukupuoli näytti vaikuttavan jonkin verran opiskelijoiden uskonnollisuuteen ja uskonnollisuus oli aikaisempien tutkimusten mukaan yhteydessä uskonnonopetuskäsityksiin. Tutkielmani tulosten perusteella naiset olivat miehiä hiukan uskonnollisempia ja naiset kokivatkin oman uskonnollisuutensa vaikuttavan uskonnonopetuskäsityksiin useammin kuin miehet.

Haastatteluiden perusteella lukiolaisten uskonnonopetuskäsitykset olivat yhteydessä uskonnon opiskelun tavoitteisiin vain positiivisesti, mutta tuloksia ei voinut yleistää. Uskonnonopetusta tarpeellisenä ja monipuolisena pitävien opiskelijoiden mielestä opiskelu oli mielenkiintoista ja heidän tavoitteenaan oli asioiden sisäistäminen. Kyselytulosten mukaan opiskelijoiden oma suhtautuminen uskontoon vaikutti heidän uskonnon opiskeluunsa joko positiivisesti tai negatiivisesti. Positiivista suhtautumista korostavat opiskelijat ajattelivat pystyvänsä suhtautumaan asioihin suvaitsevaisemmin ja negatiivisuutta korostavat puolestaan uskoivat kyseenalaistavansa opiskeltavia asioita liikaa.

Sekä kyselyssä että haastatteluissa lukiolaiset kertoivat mielipiteitään koulun uskonnonopetuksesta ja sen tarpeellisuudesta, ja lukion uskonnonopetuksen kehittämistarpeista. Opiskelijoista suurimman osan mielestä lukion uskonnonopetus oli monipuolista ja laadukasta, mutta melko monen mielestä myös huonosti järjestettyä ja turhaa. Tästä huolimatta lukiolaiset kuitenkin kokivat uskonnonopetuksen olevan parempaa lukiossa kuin yläkoulussa, sillä työtavat olivat monipuolisempia ja sisällöt mielenkiintoisempia. Haastattelutulokset olivat yhteneviä kyselytulosten kanssa, sillä haastateltavien mielestä uskonnonopetus oli tarpeellista ja monipuolista. Uskonnonopetuksen tarpeellisuutta kyselyissä ja haastatteluissa selitettiin oppiaineen yleissivistävällä luonteella. Opiskelijoiden mielestä uskonnonopetus oli tarpeellista ja yleissivistävää eikä sitä pitäisi poistaa kouluopetuksesta.

Haastateltavat paljastivat lisäksi muutamia uskonnonopetuksen kehittämiseen liittyviä mielipiteitä. Heidän mukaansa uskonnonopetusta tulisi kehittää parantamalla opetusmenetelmiä ja lisäämällä valinnaisuutta. Sekä kysely- että haastattelutuloksista ilmeni, että uskonnon pakollisia kursseja oli liikaa ja ne käsittelivät liikaa kristinuskoa. Tästä syystä kurssien valinnaisuutta pitäisi lisätä, vaikka UE4-kurssin (Uskontojen maailmat) tulisi opiskelijoiden mielestä olla pakollinen kaikille lukiolaisille. Haastateltavat toivoivat opetusmenetelmien parantamiseksi enemmän vierailuja tai vierailijoita, ajankohtaisempia aiheita ja ryhmätöiden vähentämistä.

## 6 POHDINTA JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tutkielmassani tarkastelin sitä, miksi lukiolaiset valitsevat uskonnon valinnaiskursseja, ja millainen merkitys uskonnon opiskelulla on lukiolaisille. Lisäksi halusin kartoittaa valinnaiskurssien merkitystä lukiolaisille, eri tekijöiden vaikutusta uskonnon opiskeluun, lukiolaisten asennoitumista uskonnonopetusta kohtaan ja lukiolaisten ajatuksia uskonnonopetuksen tulevaisuudesta ja kehittymismahdollisuuksista. Aineistonkeruumenetelminä käytin puolistrukturoitua kyselylomaketta, jonka tulosten perusteella tein teemahaastattelurungon. Kyselylomakkeeseen vastasivat kaikki otokseeni kuuluvat opiskelijat ja haastatteluun valikoitui neljä opiskelijaa kyselytulosten perusteella.

Koska lukiolaisten valinnaiskurssivalinnoista, etenkin uskonnon oppiaineessa, ei ole aikaisempaa tutkimusta, tutkielmani tuloksia oli vaikea verrata mihinkään. Tutkimustulosteni mukaan lukiolaiset valitsivat uskonnon valinnaiskursseja sisäisten ja ulkoisten tekijöiden vuoksi. Sisäisiä tekijöitä luonnehtivat kiinnostus uskontoon ja vastaajan oma uskonnollisuus, kun taas ulkoisia tekijöitä edusti uskonnon oppiaineen erityisluonne eli helppous. Ulkoiset tekijät saivat lukiolaisten vastauksissa enemmän merkintöjä, joten uskonnon valinnaiskursseja valittiin pääsääntöisesti ulkoisten tekijöiden vuoksi. Tämä taas kertoi siitä, että opiskelijat halusivat hankkia kursseja helposti, joten he eivät opiskelleet uskonnon valinnaiskursseilla oppiaineen kiinnostavuuden takia. Vaikka uskontoa pidettiin helppona oppiaineena, sen sisältöihin ja opetusmetodeihin tulisi tulevaisuudessa kiinnittää huomiota. Uskonnon tulisi tehdä persoonallisesti ja kokemuksellisesti merkittävä, jotta oppiaineen sosioemotionaaliset tavoitteet toteutuisivat (Kallioniemi 2004, 278).

Ulkoisista tekijöistä myös opettajan rooli oli tärkeä lukiolaisten vastauksissa. Uskonnonopettajan merkitys todistettiin ratkaisevaksi useissa eri tutkimuksissa, sillä opettajan persoonana vaikutti opiskelijoiden oppimiskokemukseen (Kallioniemi 2004, 277) ja oppiaineen kiinnostavuus miellettiin usein opettajan kiinnostavuuden kautta (Rättö 2005, 53). Tulosten perusteella uskonnon kaltaisessa oppiaineessa opettajan merkitys oli vielä suurempi kuin muissa aineissa, sillä kyselyissä ja haastatteluissa osa opiskelijoista kehui uskonnonopettajan olleen syy valinnaiskurssin valitsemiseen. Tulokset asettavat paineita uskonnonopettajien koulutukselle, sillä opettajan työn lähtökohtana tulisi olla persoonallisuus.

Ulkoisten tekijöiden suuresta määrästä huolimatta lukiolaiset valitsivat uskontoa valinnaiseksi usein myös ylioppilaskirjoitusten eli sisäisen tekijän takia. Kyselyyn vastanneista peräti 15 (N=36) kertoi opiskelevansa uskontoa valinnaisena juuri kirjoitusten vuoksi. Kosonen (1991, 101) selvitti, että lukiotyöskentelyä ohjasi olennaisesti arvostelu ja ylioppilaskirjoitukset. Hänen mukaansa kirjoituksista kunnialla selviytyminen toimi tärkeänä, vaikkakin ulkoa asetettuna, kannusteena. Tutkielmassani ylioppilaskirjoitusten merkitys oli suuri myös uskonnon oppiaineessa, sillä se ohjasi opiskelijoiden valinnaiskurssivalintoja. Kosonen asetti ylioppilaskirjoitukset ulkoisiin tekijöihin, mutta tutkielmassani ne toimivat sisäisenä tekijänä. Tämä jaotteluero johtui siitä, että minä pidin uskonnon oppiaineen ylioppilaskirjoituksia yksilön omana valintana ja subjektiivisena haluna kirjoittaa aine. Tuloksista huolimatta en kuitenkaan löytänyt tutkielmassani syitä sille, miksi opiskelijat halusivat kirjoittaa uskonnon ylioppilaskirjoituksissa. Onko mahdollista, että uskonto valittiin kirjoitettavaksi aineeksi vain oppiaineen helppouden vuoksi?

Tammisen ja Vesan (1982, 64—65) mukaan uskonnon opiskelumotivaatioon vaikuttivat intellektuaaliset motiivit eli haastavuus, tunneperäiset motiivit eli ajankohtaisuus, sosiaaliset motiivit eli tunneilmasto ja toimintamotiivit eli uudet työtavat. Koska opiskelumotivaatio näytti vaikuttavan melko suoraan siihen miksi uskontoa valitaan valinnaiseksi, olisi syytä pohtia uskonnon oppiaineen kiinnostavuuden lisäämiseksi esimerkiksi työtapojen ja sisältöjen muuttamista. Haastatteluissa ilmeni, että uskonnonopetusta pitäisi muuttaa lisäämällä valinnaisuutta, vähentämällä ryhmätöitä ja käsittelemällä ajankohtaisempia aiheita. Lukion uutta opetussuunnitelmaa tehtäessä päättäjien olisi hyvä pohtia esimerkiksi tunneperäisten motiivien asemaa uskonnonopetuksessa, sillä lukiolaisia ei kiinnostanut vain kristinuskon käsittely. Uskonnon oppiaineen nykyiset kurssisisällöt vaikuttaisivat olevan vanhanaikaisia ja liian kristinuskopainotteisia, minkä vuoksi uskonto jakoi mielipiteitä lukiolaisten keskuudessa. Opiskelijat halusivat opiskella uskonnossa asioita, joista olisi hyötyä heidän omassa elämässään. Ajankohtaiset aiheet ja uskonnonopetuksen sisältöjen liittäminen eri maiden tapahtumiin voisi nostaa uskonnon kiinnostavuutta lukiolaisten silmissä.

Uskonnon opiskelun merkityksestä lukiolaisilla oli melko yhtenevät mielipiteet. Opiskelijoista suurin osa ajatteli uskonnon opiskelun merkityksen perustuvan maailmankuvan avartamiseen. Maailmankuvan avartaminen kytkeytyi haastateltujen opiskelijoiden vastauksissa oman elämän pohdintaan ja muiden kulttuurien

ymmärtämiseen. Tästä syystä osa sekä kyselyyn että haastatteluun vastanneista opiskelijoista arvosti uskonnon UE4-kurssia, missä käsitellään maailman uskontoja. Muutamat opiskelijoista ihmettelivät sitä, miksi edellä mainittu valinnaiskurssi ei voisi olla pakollinen uskonnon kurssi. Tutkitusti lukiolaisia kiinnosti peruskoululaisia enemmän yhteiskuntaan ja koko maailmaan liittyvät ongelmat (Tamminen & Vesa 1982, 108), joten tätä tietoa pitäisi hyödyntää lukion uskonnonopetuksessa paremmin. Lukiolaisten mielestä uskonnonopetus painotti liikaa kristinuskoa, joten se ei lisännyt opiskelijoiden kiinnostusta uskontoa kohtaan eikä antanut riittävästi yleissivistystä. Monet kyselyyn vastanneet kokivat opiskellessa tarpeeksi kristinuskoa jo ala- ja yläkoulussa, joten lukion kaksi ensimmäistä uskonnon pakollista kurssia olivat toistoa peruskoulusta. Uudessa lukion opetussuunnitelmassa, uskonnon oppiaineessa, tulisi keskittyä enemmän nuoria kiinnostavien aiheiden ja maailman uskontojen käsittelyyn. Vaikka uskonnon tavoitteisiin kuuluisi oman kulttuurihistorian ja kristinuskon opiskelu, voisi muiden uskontojen käsittelyä olla enemmän. Tämä ratkaisu toteuttaisi paremmin lukion yleissivistävää tehtävää ja tukisi paremmin nuorten sopeutumista monikulttuuriseen yhteiskuntaan. Uskonnonopetus antaisi parhaimmillaan erinomaisen kulttuurien lukutaidon, jonka pohjalta opiskelijat oppisivat tuntemaan sekä oman kulttuuriperimänsä että muiden uskonto- ja kulttuuriryhmien elämää (Koskinen 2001, 522).

Lukiolaisten vastauksissa näkyi, kuten edellä jo huomautin, selkeä kritiikki myös yläkoulun uskonnonopetusta kohtaan. Koska yläkoulun yhdeksännen luokan opiskelijoita kiinnosti yleensä elämän tarkoituksen pohdinta (Tamminen & vesa 1982, 108), tulisi koulun uskonnonopetuksessa ottaa nämä asiat huomioon. Huolestuttavinta olivat kuitenkin tulokset siitä, että ylemmillä luokilla uskonnonopetuksen suosio laskee, vaikka alakoulussa uskonto oli vielä pidetty kouluaine (Tamminen & Vesa 1982, 61). Tästä syystä lukion uskonnonopetuksen muuttamisen ja parantamisen lisäksi huomiota tulisi kiinnittää myös yläkoulun suuntaan. Miten yläkoulun ja lukion uskonnonopetuksesta voisi tehdä oppilaita paremmin motivoivan oppiaineen?

Lukion valinnaiskurssit antoivat tutkielmani mukaan opiskelijoille lisätietoa ja uusia näkökulmia. Tämä opiskelijoiden näkökulma perustui uskonnon yleissivistävään luonteeseen ja oppiaineen tarpeellisuuteen. Tutkielmani mukaan lukiolaiset nimittäin pitivät uskontoa tarpeellisena ja merkittävänä oppiaineena. Heidän mielestään uskonto oli tarpeellista kulttuurien ymmärtämisen ja suvaitsevaisuuden vuoksi. Kaikesta huolimatta uskontoa pidettiin tylsänä oppiaineena, mikä liittyi lukiolaisten vastauksissa käsiteltyihin asioihin. Aikai-

semmissä tutkimuksissa (esim. Peltola 1973, 77) oli huomattu, että uskonnon opetus koettiin tarpeelliseksi, mutta sitä pidettiin tylsänä. Uskonnonopetus koettiin usein tylsäksi opetuksen kuivuuden, yksitoikkoisuuden ja käsiteltävien asioiden kiinnostamattomuuden takia (Tamminen & Vesa 1982, 62). Aikaisemmin jo ilmeni, että uskonnonopetuksen oppisisältöjä pitäisi muuttaa, jotta se kiinnostaisi opiskelijoita. Huojentavaa oli kuitenkin saada tietää, että tutkielmani mukaan lukiolaiset kokivat uskonnon tärkeäksi ja tarpeelliseksi. Jos opiskelijoiden mielipide uskonnon tarpeellisuudesta muuttuisi, oppiaine saattaisi hävitä pian kouluopetuksesta.

Tutkielmaani tehdessä minulla oli kaksi ennakko-oletusta tutkielmani tuloksista. Ensimmäinen oletukseni perustui kokemukseen ja aikaisempiin tutkimuksiin, joiden mukaan opettajalla on suuri merkitys opiskelijoiden kurssivalinnoille. Toinen ennakko-oletukseni liittyi omaan kokemukseeni, sillä olen usein kuullut lukiolaisten pitävän uskontoa merkityksettömänä oppiaineena. Oletusteni mukaan ulkoiset tekijät, kuten uskonnonopettaja, vaikuttavat useimmiten uskonnon valinnaiskurssien valitsemiseen, ja uskonnon opiskelulla ei ole merkitystä lukiolaisille. Ulkoiset tekijät olivat tärkein syy uskonnon valinnaiskurssien valintaan, sillä ne saivat enemmän merkintöjä kuin sisäiset tekijät. Uskonnonopettajalla oli joko jonkin verran tai paljon vaikutusta 16 opiskelijan (N=36) uskonnon valinnaiskursien valitsemiseen, kun taas 20 opiskelijalle uskonnonopettajalla ei ollut mitään merkitystä. Kaiken lisäksi vastaajien sukupuoli erotteli tuloksia siten, että miehille uskonnonopettaja oli tärkeämpi tekijä kuin naisille. Uskonnon opiskelun merkityksellisyydestä lukiolaisille olin onneksi väärässä. Kyselyaineiston tuloksista huomasin, että suurin osa opiskelijoista piti uskonnon opiskelua merkityksellisenä yleissivistyksen ja maailmankuvan avartamisen vuoksi. Haastatteluista ilmeni puolestaan se, että uskonnon pakolliset kurssit eivät merkinneet niin paljon kuin valinnaiskurssit, mutta uskonnon opiskelu oli kaiken kaikkiaan merkityksellistä. Vaikka lukion uskonnonopetus koettiin joskus tylsäksi, sen merkitys oli kuitenkin lukiolaisten silmissä edelleen suuri.

Uskonnon valinnaiskurssien ja uskonnon opiskelun merkitys osoittautui tutkielmassani lukiolaisille suureksi. Valinnaiskursseja lukiolaiset valitsivat useista syistä, mutta tärkeimmiksi nousivat kyselyvastauksissa opintomenestys ja kiinnostus uskontoihin. Uskonnonopetus oli lukiolaisten mielestä tarpeellista ja merkityksellisempää kuin odotin. Tutkielmani tulokset osoittivat, että uskonnonopetuksella oli vielä merkittävä paikka lukiokoulutuksessa ja lukiolaisten elämässä. Kun johdannon lopussa kysyin, opiskelivatko

lukiolaiset uskontoa vain oppiaineen helppouden vuoksi, en arvannut joutuvani tulosten myötä pettymään. Hieman alle puolet tutkielmaani osallistuneista lukiolaisista opiskeli uskontoa sen helpon luonteen vuoksi. Ylioppilaskirjoitukset vaikuttivat kuitenkin enemmän uskonnon valinnaiskurssien valintaan kuin oppiaineen helppous, joten uskonnon kirjoittajia tulisi vielä tulevaisuudessa olemaan. Kaikesta tästä huolimatta uskonnonopetus oli lukiolaisille tärkeää ja sen teki merkitykselliseksi oppiaineen yleissivistävä ja maailman-kuvaa avartava luonne. Tutkielmani tulokset antoivat myös oleellista tietoa ja paljon pohdittavaa tulevan lukion opetussuunnitelman kehittelijöille. Uskonnonopetuksessa saatavat tiedot pitäisivät olla enemmän elämää kuin ylioppilaskirjoituksia varten.

Pro gradu -tutkielmaani tehtäessä ja raportoituessa velvollisuuksiini kuului arvioida eri vaiheiden eettisyyttä. Tutkijan ammattietiikan tulisi sisältää eettisiä periaatteita, sääntöjä, normeja, arvoja ja hyveitä, joita tutkijan tulisi noudattaa tutkimusta tehdessään (Pietarinen 1999, 6). Eettisten periaatteiden lisäksi hyvään tieteelliseen käytäntöön tulisi kuulua se, että tutkija noudattaa tiedeyhteisön toimintatapoja, soveltaisi kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä ottaisi muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisella tavalla huomioon. Tämän lisäksi tutkijan tulisi suunnitella, toteuttaa ja raportoida tutkimuksensa asianmukaisella tavalla, määritellä kaikkien tutkimusryhmän jäsenten asema, ilmoittaa kaikki rahoituslähteet ja noudattaa hyvää hallintokäytäntöä. (Kuula 2011, 34—35.)

Käyttämäni tutkimusmenetelmät ja tutkittavien anonymiteetti olivat eettisesti arvioiden ongelmallisimmat vaiheet. Joillekin ihmisille uskonnosta ja omasta uskonnollisuudestaan puhuminen voisi olla vaikeaa, mutta tässä tapauksessa aiheen käsittely kohdistui opiskelijoiden uskonnollisuuteen vain ohimennen, joten siitä puhuminen ei ollut niin arkaluontoista. Tutkittavilla henkilöillä oli tästä huolimatta itsemääräämisoikeus eli oikeus päättää, mitä ja kuinka paljon itsestään kertoo tutkimustilanteessa (Kuula 2011, 80). Tutkimusmenetelmäni haastattelu oli eettisesti ongelmallisin, sillä haastateltavista osa oli alaikäisiä. Tämän ongelman ratkaisin siten, että pyysin alaikäisten opiskelijoiden vanhemmilta lupaa haastattelua ja kyselyä varten. Kaikki kyselyyn vastanneet saivat myös itse päättää, antavatko luvan haastatteluun vai eivät. Huolehdin myös tutkittavien ja heidän vanhempiensa informoinnista kirjallisesti (Liite 1), minkä ansiosta he ymmärsivät mihin olivat suostuneet (Kuula 2011, 104). Ainoa asia, minkä unohdin mainita informoinnin yhteydessä, oli naurin käyttö haastattelussa. Tämä tosiasia yllätti, ehkä jopa pelästytti, yhden haastateltavan

ja vaikutti mitä todennäköisimmin hänen vastauksiinsa. Annoin haastateltavalle tuolloin mahdollisuuden perääntyä haastattelutilanteesta, mitä hän ei kuitenkaan tehnyt.

Turvasin tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden ja heidän opettajiensa tietosuojan monilla keinoilla. Tietosuojan tarkoituksena oli suojata tietojen kohteena olevan henkilön etuja, oikeuksia ja yksityisyyttä (Kuula 2011, 77). Aineiston analyysi oli täysin luottamuksellista, sillä käsittelin aineistoa yksin eikä kukaan muu päässyt käsiksi aineistoon. Tämän lisäksi säilytin tutkimusaineistoa suojatussa paikassa, joten tutkittavien anonymiteetti oli myös näin turvattu. Tulosten raportoinnissa muutin vastaajien nimet numeroiksi, joten kaikki kyselyyn vastanneet sekä haastatteluun osallistuneet olivat täysin nimettömiä. Lukioiden nimien julkaisematta jättäminen suojasi sekä kyseisten koulujen opettajia että opiskelijoita.

Tutkimusmetodien ja tutkittavien tietosuojan lisäksi kiinnitin tutkielmaani tehdessä huomiota rehellisyyteen ja kollegiaaliseen arvostukseen. Rehellisyyden vaatimus ja kollegiaalinen arvostus olivat tutkimusetiikan osa-alueita, joiden tarkoituksena oli turvata tutkimuksen luotettavuus ja muiden tutkijoiden kunnioitus (Pietarinen 1999, 7—12). Rehellisyyden vaatimus tuli tutkielmassani esille siten, että raportoin kaikki tulokset oikein enkä muunnellut tuloksia. Kollegiaalinen arvostus näkyi puolestaan siten, että kirjasin tarkasti kaiken käytetyn kirjallisuuden ja tunnustin näin muiden tutkijoiden työn.

Kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa tulisi pyrkiä objektiivisuuteen eli puolueettomuuteen. Tieteellisen tiedon arvovapauden tulisi olla tutkimuksen ihanne, mutta yleensä aina tutkimuksen tekemiseen tulisi vaikuttamaan tutkijan omaksumat käsitykset (Metsämuuronen 2011, 33.) Vaikka tutkijana pyrin mahdollisimman objektiiviseen suhtautumiseen, minulla oli jo tietynlaisia ennakko-oletuksia aiheesta ja etenkin haastattelussa haastateltavien johdattelemisen välttäminen oli haastavaa. Kysely oli armollinen minulle tutkijana, sillä en voinut vaikuttaa vastaajiin, toisin kuin haastattelussa. Tutkimusmetodien haasteellisuuden lisäksi aineiston analysointi oli vaikeaa, sillä ennakko-oletukseni, mielipiteeni ja aikaisemmat tutkimukset saattoivat vaikuttaa analyysiin. Tämä ilmeni selvimmin, kun yritin väkisin löytää aineistosta jotain, mitä siellä ei ole. Tiedostin kuitenkin etukäteen tämän ongelman ja vältin sitä parhaani mukaan, joten kaikesta huolimatta tutkielmani onnistui objektiivisuudessa melko hyvin.



Minulla oli tutkielmani tuloksista runsaasti ennakko-oletuksia, mitkä vaaransivat tutkimuksen objektiivisuuden. Omien lukiokokemusteni vuoksi oletin tietäväni tärkeimmät tekijät, jotka vaikuttivat lukiolaisten valinnaiskurssivalintoihin. Oletin myös saavani koulukohtaisia eroja, mikä ei kuitenkaan ollut itsestään selvää tai edes merkityksellistä tutkielmani kannalta. Koska tiedostin ennakko-oletukseni jo hyvissä ajoin, analyysivaihe ei kärsinyt näistä oletuksista. Näin jälkikäteen kuitenkin huomasin, että ennakko-oletukset vaikuttivat kyselylomakkeen kysymysten muodostamiseen jonkin verran. Tämä huolimattomuuteni ei ollut kovin vakavaa tutkielmani onnistumisen ja luotettavuuden kannalta, sillä aikaisemmat tutkimukset ohjasivat eniten kyselylomakkeen muodostumista. Tutkijan olisi mielestäni tärkeää muistaa, että mikään tutkimus ei koskaan pystyisi täydelliseen objektiivisuuteen, mutta tämä tulisi vain tiedostaa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Näin tutkija voisi pyrkiä kohti objektiivisuutta ja vaikuttaa itse tutkimuksensa puolueettomuuteen.

Tutkimuksen luotettavuutta mittasin objektiivisuuden ja tutkimusetiikan lisäksi reliabiliteetilla ja validiteetilla. Koska tutkielmassani oli sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia piirteitä, mittasin reliabiliteettia ja validiteettia hiukan eri tavoilla. Tämä johtui siitä, että määrällisessä ja laadullisessa tutkimuksessa nämä käsitteet tarkoittivat eri asioita. Reliabiliteetin tulisi viitata tutkimuksen toistettavuuteen eli siihen, miten hyvin tutkimusmenetelmät, analyysitavat ja mittarit olisivat toistettavissa (Metsämuuronen 2011, 74). Tutkielmani reliabiliteetti oli mielestäni hyvä, sillä käyttämäni tutkimusmenetelmät olivat yleisesti hyväksyttyjä ja hyviksi todettuja. Sisällönanalyysi oli yleisesti laadullisessa tutkimuksessa käytetty analyysitapa ja kyselylomakkeeni kysymykset kokosin käyttäen apuna aikaisempia tutkimuksia ja oman tutkielmani erityisluonnetta.

Tutkimuksen validiteetin tarkoituksena oli tarkastella sitä, tutkitaanko tutkimuksessa sitä mitä oli tarkoitus tutkia. Tästä syystä validiteetti mittasi luotettavuutta niin kuin reliabiliteettikin. Validiteetti jaettiin sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti kertoi siitä onko tutkimus yleistettävissä ja sisäinen validiteetti tarkoitti tutkimuksen omaa luotettavuutta eli esimerkiksi sitä, miten hyvin teoria toimi. (Metsämuuronen 2011, 65.) Tutkielmassani ulkoinen validiteetti ei ollut kovin suuri, sillä tutkimusjoukko oli pieni ja tulokset eivät näin ollen olleet yleistettävissä. Tutkielmani tavoitteena ei kuitenkaan ollut yleistää tuloksia, mikä hiukan parantaa ulkoista validiteettia. Tutkielmani sisäinen validiteetti toteutui kuitenkin paremmin, sillä käsitteet ja teoria olivat toimivia ja valitsemani tutkimusmittarit asianmukaisia.

Validiteetin ja reliabiliteetin lisäksi tutkielmani luotettavuutta paransi triangulaatio. Triangulaatio tarkoitti sitä, että eri menetelmiä, tutkijoita tai teorioita yhdisteltiin tutkittavan ilmiön tarkastelussa. Tutkielmassani triangulaatio toteutui monimetodimenetelmänä (multi method), joka tarkoitti monien metodien eli tiedonhankintatapojen käyttämistä. (Metsämuuronen 2011, 266.) Tutkielmassani hyödynsin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tapoja, sillä käytin puolistrukturoitua kyselyä ja teemahaastattelua aineistonkeruutapoinani. Triangulaatio ei kuitenkaan täysin lisännyt tutkielmani luotettavuutta, sillä ongelmakseni nousi määrällisen aineiston analysointi eli ristiintaulukointi. Riittävien tietojen ja taitojen puuttuessa ristiintaulukointi, taulukoiden tekeminen ja aineiston analysointi oli haastavaa. Tästä syystä en välttämättä löytänyt tuloksista kaikkia asioita, jotka olivat yhteydessä toisiinsa. Kokonaisuutena arvioiden triangulaatio oli kuitenkin hyödyllistä ja lisäsi tutkittavaa ilmiötä koskevaa tietoa. Haastatteluaineisto laajensi hyvin kyselyiden antia ja ristiintaulukointi paljasti aineistosta asioita, joita en olisi löytänyt ilman määrällistä aineiston analyysia.

Koska aikaisempaa tutkimusta lukiolaisten käsityksistä koskien uskonnon valinnaiskursseja ja uskonnon opiskelua ei ollut, oli tutkielmani erittäin tarpeellinen lukion uskonnonopetuksen kehittämiseksi. Jotta tutkielmani aihealueesta saataisiin yleistettävämpää ja monipuolisempaa tietoa, olisi tarpeen kehitellä jatkotutkimusaiheita. Lukion uskonnonopetus on herättänyt paljon keskustelua opetussuunnitelmauudistuksen myötä ja se tulee aiheuttamaan kritiikkiä tulevaisuudessakin. Tästä syystä olisi tarpeen tutkia enemmän lukiolaisten mielipiteitä asiasta. Valtakunnallinen kyselytutkimus lukiolaisille, jotka opiskelisivat evankelis-luterilaista uskontoa, antaisi luotettavampaa tietoa opiskelijoiden asenteista ja käsityksistä. Tällaisen tutkimuksen avulla voisi selvittää sitä, kannattaisiko uskonnonopetus pitää lukion oppiaineena. Lukiolaiset kuitenkin tietäisivät itse paremmin kuin kukaan opettajista, päättäjistä tai vanhemmista.

Mielenkiintoisinta olisi selvittää eri uskontokuntien edustajilta, jotka opiskelisivat uskontoa lukiossa, nykyisen oman uskonnon opetuksen kiinnostavuudesta. Vaikka suurin osa uskonnonopettajista ei haluaisi Ruotsin mallin mukaista uskontotiedon opetusta Suomeen, lukiolaiset eivät välttämättä olisi samaa mieltä. Yleensäkin tärkeintä tulevissa tutkimuksissa ja opetussuunnitelmia tehtäessä olisi ottaa lukiolaisten mielipiteet paremmin huomioon.

Tutkielmani oli luotettavuuden, tutkimusetiikan ja tulosten valossa onnistunut, sillä sain vastaukset tutkimuskysymyksiini ja avattua uskonnon valinnaiskurssien sekä uskonnon

opiskelun asemaa nykylukiolaisten silmissä. Tulokset olivat oman opettajuuteni kannalta tärkeitä, sillä sain eväitä kehittää sekä itseäni uskonnonopettajana että opetusmenetelmiäni paremmiksi. Tulokset olivat kuitenkin merkityksellisimmät lukiolaisten vuoksi, sillä näin he saivat puheenvuoron asiassa, missä heitä ei ole aikaisemmin paljoa kuunneltu.

## 7 KIRJALLISUUS

- Aho, S. 1995. Lukiolainen nuori. Nuorten moraaliajattelu, minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, kouluasenteet ja opiskelumotiivit sekä niiden muuttuminen lukioaikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:172.
- Alberts, W. 2012. Religion and reason. Integrative religious education in Europe. A study of religions approach. Munchen, Deu: Walter de Gruyter.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. 1987. Perustietoa opetuksesta. Valtiovarainministeriö. Helsinki.
- Ford, M. 1992. Motivating humans: goals, emotions, and personal agency beliefs. Newbury Park, Ca: Sage Publications Inc.
- Fowler, J.W. 2000. Becoming adult, becoming Christian. Adult development & Christian Faith. San Francisco, Ca: Jossey-Bass Inc.
- Haavio, M. 1961. Koulun uskonnonopetuksen rakenne ja henki. Jyväskylä: Gummerus.
- Harva, U. 1977. Uskonnon ja etiikan opetuksen vaihtoehtoja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Hirsjärvi, S. 1998. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä Oy, 117—168.
- Honko, L., Kansanaho, E., Kauppi, P., Nikunen, V. & Sointu, A. 1971. Uskonnonopetuksen linjanvetoa. Keuruu: Otava.
- Honko, L. 1971. Uskonnonopetus uskontotieteen näkökulmasta. Teoksessa L. Honko, E. Kansanaho, P. Kauppi, V. Nikunen & A. Sointu. Uskonnonopetuksen linjanvetoa. Keuruu: Otava, 38—59.
- Huhta, A. 1998. Lukion syventävät kurssit. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 363—378.
- Järvelä, S. & Niemivirta, M. 1997. Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. Kasvatus 28 (3), 222—233.

- Kallioniemi, A. 2000. Aikuislukion opiskelijoiden uskomukset uskonnon- ja historianopetuksesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki.
- Kallioniemi, A. 2002. Uskonnonopiskelua etälukiossa: helsinkiläisen opiskelijaryhmän arviointeja uskonnosta oppiaineena. *Teologinen Aikakauskirja* 107 (3), 257—272.
- Kallioniemi, A. 2004. Aikuislukion uskonnonopetus ja persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. *Teologinen Aikakauskirja* 109 (3), 269—282.
- Kallioniemi, A. 2005. Käytännölliseen teologiaan liittyvä aines. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. Helsinki: Kirjapaja Oy, 330—348.
- Kallioniemi, A. 2005. Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. Helsinki: Kirjapaja Oy, 11—49.
- Kallioniemi, A. 2009. Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia. *Teologinen Aikakauskirja* 114 (5), 404—422.
- Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) 2005. *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Kantelinen, R. & Kettunen, S. 2004. Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 89.
- Kettunen, S. 2004. Ruotsin kielen opiskelumotivaatioon yhteydessä olevat tekijät yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa R. Kantelinen & S. Kettunen (toim.) *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 89, 124—159.
- Klemelä, K., Olkinuora, E., Rinne, R. & Virta, A. (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206.
- Koppa. 2014. *Empiirinen tutkimus*. Jyväskylän yliopisto. Avoin yliopisto. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/tutkimusstrategiat/empiirinen-tutkimus> [luettu 17.03.2014]
- Koskinen, H. 2001. Uskonnonopetuksen asema uskonnonvapauslain valmistelussa. *Teologinen Aikakauskirja* 106 (6), 522—523.
- Kosonen, P.A. 1991. *Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 44.

- Kotro, A. 2012. Paras mahdollinen koulu. *Opettaja* 107 (37), 12.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kähkönen, E. & Pyysiäinen, M. (toim.) 1986. *Opettaja – Tulevaisuuteen kasvattaja*. Helsinki: Kirjapaja.
- Malmberg, L-E. & Little, T. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa – Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: PS-kustannus, 127—144.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. korjattu laitos. Helsinki: International Methelp Oy.
- Mikkola, T., Niemelä, K. & Petterson, J. (toim.) 2006. *Urbaani usko. Nuoret aikuiset, usko ja kirkko*. Jyväskylä: Kirkon tutkimuskeskus.
- Niemelä, K. 2006. Nuorten aikuisten suhde kirkkoon. Teoksessa T. Mikkola, K. Niemelä & J. Petterson (toim.) *Urbaani usko. Nuoret aikuiset, usko ja kirkko*. Jyväskylä: Kirkon tutkimuskeskus, 43—65.
- Niemelä, K. & Koivula, A. 2006. Uskonnollinen kasvatus sillanrakentajana. Teoksessa T. Mikkola, K. Niemelä & J. Petterson (toim.) *Urbaani usko. Nuoret aikuiset, usko ja kirkko*. Jyväskylä: Kirkon tutkimuskeskus, 163—177.
- Nikunen, V. 1971. Uskonnonopetus koulu-uudistuksen kourissa. Teoksessa L. Honko, E. Kansanaho, P. Kauppi, V. Nikunen & A. Sointu. *Uskonnonopetuksen linjanvetoa*. Keuruu: Otava, 14—25.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa – Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: PS-kustannus, 54—66.
- Oikarinen, L. 1998. Lukiolainen. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Juva: WSOY, 184—198.
- Olkinuora, E., Tuittu, A., Klemelä, K., Leppänen, R. & Aro, K. 2007. Lukiossa opiskelu opiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206, 41—122.
- Opetushallitus. 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Peltola, S-L. 1973. Oppilaiden asenteet uskonnonopetukseen. Helsingin yliopisto. Käytännöllisen teologian laitos. *Uskonnonpedagogiikan laudatututkielma*.

- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio: teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Pietarinen, J. 1999. Tutkijan ammattietiikan perusta. Teoksessa S. Lötjönen (toim.) Tutkijan ammattietiikka. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/tutkijan\\_ammattietiikka\\_99.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/tutkijan_ammattietiikka_99.pdf?lang=fi) [luettu 20.02.2014]
- Pirinen, H. 1986. Mihin pyrin uskonnonopetuksessa. Teoksessa E. Kähkönen & M. Pyysiäinen (toim.) Opettaja – Tulevaisuuden kasvattaja. Helsinki: Kirjapaja, 129—133.
- Pyysiäinen, M. 1998. Koulun uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 41—68.
- Pyysiäinen, M. 2000. Yksi oppiaine, seitsemän opetussuunnitelmaa. Peruskoulun ja lukion opetushallituksen 1990-luvulla vahvistamien uskonnon opetussuunnitelmien tunnusuksellinen luonne. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 223.
- Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) 1998. Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY.
- Raunio-Hannula, O & Saurama, A. 2014. Yleissivistystä, ei vastakkainasettelua. <http://www.pohjalainen.fi/mielipide/yleis%C3%B6lt%C3%A4/yleissivistysta-ei-vastakkainasettelua-1.1540885> [luettu 27.01.2014]
- Rinne, S. 2007. Kodin merkitys lukiolaisten opiskelumenestykseen ja valintoihin. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutietä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206, 261—294.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Räsänen, A. 2006. Koulun uskonnonopetus. Suomalaisten käsitykset uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöstä. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Räsänen, A., Ubani, M., Ziebertz, H-G & Riegel, U. Eurooppalainen uskonnonopettaja. Teologinen Aikakauskirja 114 (5), 436—449.
- Rättö, T. 2005. Opiskelijoiden odotukset ja niiden toteutuminen lukion uskonnonopetuksen etiikan kurssilla. Helsingin yliopisto. Teologinen tiedekunta. Uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Rönneberg, U. 2000. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat uuden vuosituhaten alkaessa. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Sakaranaho, T. 2005. Uskontotiede uskonnonopetuksen tietovarastona. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhatella. Helsinki: Kirjapaja Oy, 349—372.

- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus> [luettu 29.01.2014]
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) 2002. Mikä meitä liikuttaa – Modernin motivaatio-psykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus.
- Seppo, S. 1971. Abiturienttien asenteet uskonnonopetukseen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistoyhdistys: Pohjois-Karjalan Kirjapaino Oy.
- Sointu, A. 1971. Uskonnonopetus koulun näkökulmasta. Teoksessa L. Honko, E. Kansanaho, P. Kauppi, V. Nikunen & A. Sointu. Uskonnonopetuksen linjanvetoa. Keuruu: Otava, 26—37.
- Sointu, A. 1984. Lukiolaiset ja uskonnon opetus. Kristillinen Kasvatus (6), 20—23.
- Suokko, E. 1998. Ainekohtaisen opetussuunnitelman laatiminen lukiossa. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 304—312.
- Suomen uskonnonopettajien liitto ry. 2013. Uskonnonopetus Suomessa. <http://www.suol.fi/index.php/uskonnonopetus-suomessa> [luettu 04.11.2013]
- Tamminen, K. 1981. Lasten ja nuorten uskonnollinen kehitys. Helsingin yliopisto. Uskonnonpedagogiikan julkaisuja B 5/1981.
- Tamminen, K. 1985. Mihin koululaiset ja heidän vanhempansa uskovat. Helsingin yliopisto. Uskonnonpedagogiikan julkaisuja B 14/1985.
- Tamminen, K. & Vesa, L. 1982. Miten opetan uskontoa. Saarijärvi: Printari Oy.
- Tirri, K. 2003. Miten uskontoa opitaan? Teologinen Aikakauskirja 108 (2), 102—106.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Edustavuus. Luku 6.2.4. Teoksessa Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_2\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2_4.html) [luettu 07.10.2013]
- Ubani, M. 2013. Peruskoulun uskonnonopetus. Juva: PS-kustannus.
- Virta, A. 2007. Opettajien kokemukset opiskelusta ja työstä lukiossa. Teoksessa K. Kleme-  
lä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 206, 295—326.



Ylioppilastutkintolautakunta. 2013. Ylioppilastutkinto Suomessa.  
<http://www.ylioppilastutkinto.fi/Osallistujat13k.pdf> [luettu 30.09.2013]

Yrjönsuuri, R. 1997. Opiskelutaito. Opiskelijoiden arvoja ja käsityksiä eri oppiaineiden opiskelusta lukiossa. Helsinki: Yliopistopaino.

Yrjönsuuri, R. & Y. 1994. Opiskelun merkitys. Helsinki: Yliopistopaino.

## 8 LIITTEET

### Liite 1. Tutkimuslupapyyntö alaikäisten opiskelijoiden vanhemmille

Hyvät vanhemmat ja huoltajat!

Olen viidennen vuoden teologian opiskelija Itä-Suomen yliopistosta, Joensuun kampukselta, ja aion tehdä uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielmani lukion uskonnon valinnaiskursseista. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, miksi lukiolaiset valitsevat uskonnon valinnaiskursseja, ja mitä merkitystä uskonnon opiskelulla on lukiolaisille.

Lukion UE4- tai UE5-ryhmän opiskelijat vastaavat kyselyyn, jonka lisäksi haastattelen osaa opiskelijoista heidän suostumuksellaan. Opiskelijoita koskevat tiedot, kyselyt ja haastattelut ovat luottamuksellisia, ja niitä käytetään vain tämän tutkielman tekemiseen. Olen saanut tutkielmani tekemiseen luvan sekä lukion rehtoreilta että uskonnonopettajilta. Alaikäiset opiskelijat tarvitsevat alla olevan kirjallisen suostumuksen huoltajiltaan.

Minuun saa ottaa vapaasti yhteyttä tutkielmaan liittyen.

Ystävällisin terveisin,

Noora Jormanainen, 050-3467013

---

Alaikäisen opiskelijan huoltaja täyttää.

Opiskelijan nimi ja luokka: \_\_\_\_\_

Annan luvan osallistua tutkimukseen ☐

En anna lupaa osallistua tutkimukseen ☐

Päivämäärä ja paikka: \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

**Liite 2. Kyselylomake****Nimi:** \_\_\_\_\_Merkitse rasti, jos et halua osallistua haastatteluun ☐

**Ympyröi** Sinun kohdallasi paikkansa pitävä vaihtoehto tai **kirjoita** vastauksesi sille varattuun tilaan.

**A. Taustatiedot**

**Sukupuoli:** 1 nainen  
2 mies

**Ikä:** \_\_\_\_\_ vuotta

**Vuosikurssi:** \_\_\_\_\_

**Meneillään oleva uskonnon kurssisi:**

- 1 UE4 – Uskontojen maailmat
- 2 UE5 – Mihin suomalainen uskoo?

**Oletko jo suorittanut uskonnon toisen valinnaiskurssin?**

- 1 kyllä
- 2 en

Jos vastasit en, aiotko suorittaa toisen valinnaiskurssin?

- 1 kyllä
- 2 en

**Mikä on viimeisin uskonnon kurssiarvosanasi?**

- 1 4 tai 5
  - 2 6 tai 7
  - 3 8 tai 9
  - 4 10
-

B. Uskonnon valinnaiskurssit**1. Kerro viisi tärkeintä asiaa, jotka vaikuttavat lukion valinnaiskurssivalintoihi-**  
**si?**

1.
2.
3.
4.
5.

**2. Arvioi missä määrin seuraavat tekijät vaikuttavat uskonnon valinnaiskurssin  
/-kurssien valitsemiseen.**

	Ei lainkaan				Erittäin paljon
Perhetausta	1	2	3	4	5
Ystävät	1	2	3	4	5
Uskonnonopettaja	1	2	3	4	5
Opintomenestys	1	2	3	4	5
Jatko-opinnot	1	2	3	4	5
Opetusjärjestelyt, esim. opetuspaikka	1	2	3	4	5
Henkilökohtaiset elämänskysymykset	1	2	3	4	5
Oma uskonnollisuus / hengellisyys	1	2	3	4	5
Kiinnostus uskontoon ja uskontoihin	1	2	3	4	5
Seurakunnan toimintaan osallistuminen	1	2	3	4	5
Muu, mikä?	1	2	3	4	5

**3. Kerro, miksi opiskelet uskontoa?**

Pohdi asiaa vähintään viidellä virkkeellä. Voit pohtia kysymystä seuraavien asioiden valossa: jatko-opinnot, oma uskonnollisuus, ylioppilaskirjoitukset, uskonnon-opetuksen mielenkiintoisuus, uskonnonopettaja, perhe, kaverit

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**4. Millä perusteella valitsit juuri tämän uskonnon valinnaiskurssin?**


---

---

---

---

**5. Mitkä ovat tavoitteesi meneillään olevan uskonnon kurssisi suhteen?**


---

---

---

---

**6. Miten kuvailisit lukion uskonnonopetusta?**


---

---

---

---



---

**C. Oma suhde uskontoon ja uskonnonopetus**
**1. Kirkko- tai uskontokunnan jäsenyys:**

1 evankelis-luterilainen kirkko

2 ortodoksinen kirkko

3 en ole minkään kirkko- tai uskontokunnan jäsen

4 kuulun johonkin toiseen kirkko- tai uskontokuntaan, mihin?

---

**2. a) Kuinka usein osallistut seurakunnan tai uskonnollisen yhteisön toimintaan?**

- 1 Viikoittain
- 2 Kuukausittain
- 3 Muutaman kerran vuodessa
- 4 Kerran vuodessa tai harvemmin
- 5 En koskaan

**b) Minkä seurakunnan tai uskonnollisen yhteisön toimintaan osallistut, ja millaiseen toimintaan osallistut?**

---



---



---

**3. Missä määrin koet:**

	En lainkaan				Erittäin paljon
olevasi uskonnollinen / hengellinen	1	2	3	4	5
perhetaustasi olevan uskonnollinen	1	2	3	4	5

**4. Miten perhetaustasi mielestäsi vaikuttaa uskonnon opiskeluusi?**

---



---



---

**5. Millainen merkitys uskonnolla / uskonnoilla on Sinulle?**

---



---



---

**6. Miten suhtautumisesi uskontoon / uskontoihin mielestäsi vaikuttaa uskonnon opiskeluusi?**

---



---



---

### Liite 3. Teemahaastattelurunko

- taustatietoja
  - ikä?
  - vuosikurssi?
  - meneillään oleva uskonnon kurssi?
  - toinen uskonnon valinnaiskurssi? (miksi ei valitse / valitsee?)
- uskonnon valinnaiskurssien valitseminen
  - uskonnon valinnaiskurssin valitseminen? (vaikuttavat tekijät, miksi juuri ko. kurssi)
  - uskonnon pakolliset kurssit? (merkitys, vaikutus valinnaiskurssien valintaan)
  - uskonnon oppiaineen erityisluonne? (ero muihin oppiaineisiin, vaikuttiko valintaan, helppous)
  - arvosanan / oman osaamisen vaikutus?
  - kurssista saatava hyöty ja sen merkitys? (missä / miten tarvitsee uskonnon tietoja/taitoja tulevaisuudessa)
  - henkilökohtaiset syyt?
  - muita mahdollisia syitä?
  - mitä lukion valinnaiskurssit antavat?
- uskonnon opiskelun merkitys lukiolaisille
  - lukion uskonnonopetus? (kuvailu ja omat kokemukset, tarpeellisuus, merkitys, vaikutus uskonnon valitsemiseen)
  - mikä uskonnon opiskelussa on ollut mielenkiintoista, tylsää, haastavaa, tärkeää? (mikä merkitys opiskelijoille, esimerkkejä)
  - oma uskonnollisuus / hengellisyys? (kuvailu, vaikutus uskonnon opiskeluun, mikä tärkeää elämässä)
  - muiden tekijöiden vaikutus käsityksiin uskonnon opiskelusta? (perhe, ystävät, srk)
  - uskonnon kurssin tavoitteet? (mitkä tekijät vaikuttavat tavoitteisiin?)
  - suhtautuminen uskontoon ja uskonnon opiskeluun?
  - lukion uskonnonopetuksen kehittäminen? (esimerkkejä)